372
Г-49
рус. ед.
54782

III-935

1941
Число в каталог
III - 5935 91
54782

III-5935
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛИОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

19

В. Чернышевъ.

III-5935
ПРОВЕРЕНО 1929 г.

# ВЪ ЗАЩИТУ ЖИВОГО СЛОВА.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНІЮ. С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТЬ Театральн. ул. 5.

Сокровища родного слова
Пренебрегли безумно мы.

*Пушкинъ.*

По-русски говорите, ради Бога!
. . . . . .
Какъ русскій вашъ языкъ бываетъ смѣлъ!
Какъ онъ порой своеобразенъ, гибокъ!
И я его лишить бы не хотѣлъ
Ни выраженій странныхъ, ни ошибокъ...

*Жемчужниковъ.*

---

Статьи о значеніи и преподаваніи живого языка.

ПРОВЕРЕНО

Цѣна 50 коп.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія М. Меркушева, Невскій пр., № 8.
1912.

30 ЕЛ 1987 г.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛІОТЕКА ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНІЮ С. П. Б. О-ва Грамотности Театральн. ул. 6
372
Ч 49
Проверено
Проверено 1930 г.
Проверено 1965 г.
1953

В. Чернышевъ.

# ВЪ ЗАЩИТУ ЖИВОГО СЛОВА.

Сокровища родного слова
Пренебрегли безумно мы.

*Пушкинъ.*

По-русски говорите, ради Бога!

. . . . . .

Какъ русскій вашъ языкъ бываетъ смѣлъ!
Какъ онъ порой своеобразенъ, гибокъ!
И я его лишить бы не хотѣлъ
Ни выраженій странныхъ, ни ошибокъ...

*Жемчужниковъ.*

Инв.
№ 54782

Статьи о значеніи и преподаваніи живого языка.

СПЕЦФОНД
371
Ш3

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія М. Меркушева, Невскій пр., № 8.
1912.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

# Живой языкъ въ первоначальномъ преподаваніи.

Статья эта представляетъ переработанный докладъ, читанный, въ сокращеніи, на выставкѣ при С.-Петербургскихъ курсахъ для учителей народныхъ училищъ, 15 іюля 1910 года. Она была принята для журнала «Русскій Начальный Учитель» и часть ея была уже набрана, но внезапно скончавшійся, 13 января текущаго года, редакторъ названнаго журнала, В. А. Латышевъ, не успѣлъ ее напечатать. Однако, покойный Василій Алексѣевичъ вполнѣ приготовилъ текстъ для печати: онъ внимательно разсмотрѣлъ его, внесъ мѣстами очень удачныя поправки въ изложеніе автора и снабдилъ статью своими цѣнными замѣчаніями.

Въ знакъ глубокаго уваженія къ свѣтлой личности и памяти скончавшагося редактора «Русскаго Начальнаго Учителя», статья эта печатается здѣсь въ томъ самомъ видѣ, какой онъ ей придалъ: начало—по оставшейся корректурѣ, конецъ—по тексту, приготовленному покойнымъ для типографіи.

---

1. Живой и мертвый языкъ.
2. Значеніе живого языка.
3. Положеніе живого и письменнаго языка въ школѣ.
4. Обученіе живому языку.

Понятіе *живой языкъ* противопоставляется понятію *мертвый языкъ*. Мертвымъ обыкновенно называется языкъ по отношенію къ народу; такъ, *латинскій* языкъ или *древнеславянскій*—мертвые языки; они являются языками вымершихъ народовъ: теперь нѣтъ ни латинскаго, римскаго народа, ни того славянскаго, на языкъ котораго въ первый разъ переведены церковныя книги. Въ противоположность этому языки русскій, французскій, нѣмецкій и др. называются *живыми* языками.

Мертвый языкъ имѣетъ только одну письменность, и если изученіе его отъ этого не такъ сложно, то оно значительно труднѣе тѣмъ, что никогда обыкновенные письменные знаки не передаютъ точно живого языка, и потому произношеніе и значеніе словъ мертвыхъ языковъ болѣе или менѣе схоронены подъ письменными знаками.

Письменность всякаго живущаго языка всегда можетъ быть сопоставлена съ его существующимъ произношеніемъ, и черезъ это дѣлается ясной.

Если мы хотимъ не только *понимать* тотъ или другой языкъ, но и *пользоваться* имъ въ жизни – писать кому-либо, говорить съ кѣмъ-либо, то намъ необходимо изучать живые языки, прежде всего свой родной, а затѣмъ и чужіе. На мертвомъ, напр. латинскомъ языкѣ, не съ кѣмъ говорить и некому писать. Было время, когда латынь являлась средствомъ сношеній между учеными разныхъ странъ, когда на ней писались научныя книги, читались лекціи въ университетахъ. Тогда другое дѣло, — латинскій языкъ былъ живымъ языкомъ ученаго міра. Теперь изученіе его не приноситъ непосредственной практической пользы (развѣ только можно прочитать рецептъ врача или латинскую пословицу).

---

Существенныя различія между живыми и мертвыми языками опредѣляютъ не только разныя цѣли, но и различные методы ихъ изученія.

Мертвый языкъ изучается только для цѣлей научныхъ или педагогическихъ (образовательныхъ). Живой языкъ, конечно, тоже можетъ изучаться для первой и второй цѣли, но его необходимо еще изучать и для практическаго употребленія, т. е. чтобы умѣть на немъ говорить, читать и писать.

Къ сожалѣнію, въ школахъ не всегда обращаютъ должное вниманіе на существенныя отличія живыхъ языковъ (прежде всего своего родного) отъ мертвыхъ, и это смѣшеніе предметовъ, между которыми громадная разница, очень вредно отзывается на обученіи родному языку.

Прежде всего мы не достаточно сознаемъ важность и необходимость изученія языка, какъ предмета непосредственнаго пользованія. Научивши дѣтей нѣсколько грамматикѣ, орѳографіи, сознательному чтенію, мы полагаемъ уже, что выучили

говорить, писать и читать. Но стоитъ только перенести нашего ученика изъ школьной обстановки—въ которой мы спрашиваемъ съ него только то, чему сами научили *)—на арену житейской дѣйствительности, чтобы увидѣть, какъ этотъ ученикъ, зная грамматику, правописаніе и понимая нетрудную книгу, оказывается вообще очень слабымъ, когда ему приходится читать, писать и говорить. Ученикъ «прошелъ извѣстную школу», «выдержалъ экзаменъ»—это вѣрно, но въ чтеніи, письмѣ и разговорѣ онъ безпомощенъ, потому что существенная сторона дѣла—живой языкъ, который долженъ быть необходимой опорой чтенія, письма и разговора, при этомъ прохожденіи школьной программы для экзамена, былъ оставленъ въ сторонѣ. Учиться надлежащему употребленію языка въ чтеніи, письмѣ и разговорѣ нашему ученику надобно будетъ самому. Наставники въ этомъ ученіи будутъ тѣ, на которыхъ опирается живой образованный языкъ и отъ которыхъ страусовымъ крыломъ отгородилась наша школа: живыя нарѣчія и писатели. Успѣхъ ученія будетъ зависѣть не столько отъ школьной подготовки, сколько отъ способностей, усердія учащагося и другихъ благопріятныхъ условій для ученія.

Чтобы школьное изученіе языка приносило намъ пользу, необходимо поставить его на совершенно новыхъ, вполнѣ естественныхъ основаніяхъ.

Сначала былъ языкъ, а потомъ явилась грамматика,—значитъ естественнѣе сначала учиться хорошо, правильно говорить, а потомъ сознавать, опредѣлять грамматическія свойства живой правильной рѣчи.

Краса письменнаго языка—поэзія и литература—въ своемъ движеніи никогда не зависѣли отъ орѳографіи. Развѣ знали какую-нибудь орѳографію творцы исполненной глубокаго чувства народной пѣсни, великолѣпной, торжественной былины, занимательной сказки? Знаменитому Кольцову мы не дали бы за правописаніе свидѣтельства объ окончаніи курса начальной школы; Пушкина, Гоголя и Крылова исключили бы изъ первыхъ классовъ гимназіи за малограмотность, непростительную для взрослыхъ юношей.

У насъ есть педагоги, которые говорятъ: «научись сначала правильно писать, а потомъ уже и сочиняй». Да, какъ

---

*) Если мы болѣе или менѣе добросовѣстны.

это логично: «сначала научись плавать, а потомъ ужъ и лѣзь купаться»!

Но если мы желаемъ, чтобы школа давала развитіе, то какъ же мы будемъ налагать оковы на человѣческую мысль и слово? Дѣти, когда еще учатся писать, готовы исчертить словами, которыя умѣютъ изобразить, и столы, и стѣны, и все, что попадется подъ руки. Такъ интересуетъ, такъ радуетъ ихъ процессъ писанія? А что дѣлается съ ними послѣ? Куда дѣвается эта охота и любовь къ писанію? Не притупила ли его школа своими рутинными методами ученія.

Сошлемся на великаго знатока человѣческой природы вообще и дѣтской въ частности — недавно скончавшагося Л. Н. Толстого. «Писать сочиненія составляетъ ихъ любимое занятіе», говоритъ онъ объ ученикахъ своей Ясно-Полянской школы. «Какъ только внѣ школы старшимъ ученикамъ попадется бумага и карандашъ, они пишутъ не *Милос.*, *Милосливой*, а пишутъ изъ головы сказку своего сочиненія». Спросимъ опять: на сколько же мы удовлетворяемъ этой потребности дѣтей выразить свою мысль, утвердить ее на бумагѣ? И не заглушаемъ ли мы важнѣйшей природной потребности, не уча дѣтей сочинять, т. е. говорить письменно? Мы дѣлаемъ даже хуже: мѣшаемъ, препятствуемъ, слѣдуя старой, распространенной, но ложной мысли, что нужно сначала знать піитику, риторику, орѳографію, грамматику, а потомъ уже и сочинять *).

И значеніе чтенія не слѣдуетъ ограничивать однимъ пониманіемъ читаемаго. Полнота развитія требуетъ не только воспріятія мысли, но и ея усвоенія, и передачи. Передача, устная и письменная, является при этомъ однимъ изъ средствъ усвоенія или, по крайней мѣрѣ, закрѣпленія мысли. Нужно научиться не только *видѣть*, что есть въ книгѣ,—но еще *брать* изъ нея то, что намъ нужно и полезно, *передавать* это другимъ, чтобы подвергать многосторонней оцѣнкѣ и провѣркѣ своей и чужой.

Мы почти не учимъ говорить и даже не хотимъ этому учить (хотя намъ иногда и кажется, что учимъ); на это можно привести много доказательствъ; укажу лишь два-три. 1) Во многихъ училищахъ не найдется *Словаря русскаго языка*, не

*) Но грамматика нужна, чтобы точно выразить свою мысль. (Замѣчаніе В. А. Латышева).

только хорошаго — академическаго, Даля, но никакого. 2) Во многихъ учебныхъ заведеніяхъ *письменный* экзаменъ считается гораздо важнѣе устнаго, а требованія относительно умѣнья владѣть живою рѣчью сводятся къ нулю. 3) Въ школахъ, гдѣ нѣсколько учителей, не всѣ они считаютъ необходимымъ требовать отъ учениковъ внятной, отчетливой, вообще хорошей рѣчи съ внѣшней стороны. Вникая только въ смыслъ словъ ученика, а не въ построеніе рѣчи и произношеніе ея, часть преподавателей, оказывается, содѣйствуетъ утвержденію въ учащихся тѣхъ дурныхъ навыковъ рѣчи, съ которыми должна была бы бороться вся школа и всѣ учащіе. Гдѣ этого нѣтъ, тамъ очевидно нѣтъ сознанія той важности, которую имѣетъ въ обученіи и въ жизни хорошая живая рѣчь, или нѣтъ любви и ревности къ ея насажденію и развитію. А вѣдь только хорошая и живо сказанная рѣчь дѣйствуетъ на другихъ, убѣждаетъ.

И въ методикѣ преподаванія мы слишкомъ стремимся къ изученію книжной, письменной рѣчи, какъ будто въ ней только и все дѣло или главное дѣло. Если Гомера и Виргилія нужно изучить книжнымъ путемъ, если ихъ достаточно понимать при чтеніи про-себя, то это дѣло естественное, даже неизбѣжное. Отъ древнихъ намъ нужны только ихъ знанія, мысли, образы.

Но мы и Крылова, Пушкина, Гоголя, Тургенева тоже изучаемъ книжнымъ путемъ, тоже хотимъ только знать и понимать, т. е. знакомиться съ ними только такъ, какъ знакомятся съ мертвыми писателями. И свой живой русскій языкъ мы хотимъ изучать не главнымъ и естественнымъ путемъ— путемъ разговора, слухомъ и голосомъ, а второстепеннымъ и искусственнымъ путемъ—молчаливымъ писаніемъ и чтеніемъ, зрѣніемъ, какъ будто бы мы были нѣмы. У насъ даже и книги есть подъ заглавіемъ «нѣмые» диктанты, но не приготовятъ ли такіе диктанты «нѣмыхъ» учениковъ? Наши ученики пишутъ сочиненія, не читая ихъ вслухъ ни въ классѣ, ни дома. Весь процессъ писанія идетъ молча. Въ свою очередь и учитель молча перечитываетъ написанное, подчеркиваетъ или исправляетъ ошибки, ставитъ отмѣтки, объясняется съ учениками по поводу буквъ *ѣ*, *ъ*, *ь*, занятыхъ, изрѣдка по поводу содержанія и смысла. Какъ будто бы дѣло шло о какомъ-нибудь рисованіи или черченіи, гдѣ разговоръ—несущественное дѣло!

Наставникъ, заботящійся о развитіи живой рѣчи, обязательно долженъ заставить учениковъ прочитать вслухъ въ классѣ два-три такихъ сочиненія, разобрать ихъ тутъ же — на слухъ, а не на глазъ, и обязательно признать достоинство читаемаго, если оно есть, независимо отъ орѳографіи. Даже для послѣдней хорошее чтеніе вслухъ принесетъ большую пользу, напримѣръ, въ употребленіи знаковъ препинанія.

---

Языкъ и живого народа можно въ нѣкоторыхъ случаяхъ назвать мертвымъ; напр., если онъ не возбуждаетъ живыхъ представленій. Всякая книга мертва для неграмотнаго, но и простой грамотности часто недостаточно, чтобы извлечь изъ книги живые образы и мысли; для этого требуется извѣстное развитіе, которое дается отчасти временемъ и жизнью, отчасти ученіемъ. Для ребенка, проучившагося, напримѣръ, одинъ годъ и научившагося грамотѣ, почти еще всѣ книги мертвы, да и черезъ три обыкновенные года ученія много ли говоритъ сколько-нибудь серьезная книга уму и сердцу дѣтей!

Конечно, книга русская и дѣти русскія, но, вѣдь, во-первыхъ, книги, заключаютъ всю необъятную сумму человѣческихъ знаній, а у дѣтей знаній крупинки: какъ же имъ все понимать? Затѣмъ, и русскій языкъ не вездѣ одинъ и тотъ же: языкъ городского образованнаго барина и языкъ простого, живущаго въ глуши крестьянина, такъ далеки одинъ отъ другого, что если эти люди встрѣтятся и заговорятъ въ первый разъ, то не всегда даже поймутъ другъ друга. Такъ все-таки далекъ образованный литературный языкъ отъ простыхъ русскихъ нарѣчій! Но если взрослому крестьянину трудно понимать барскія рѣчи, то какъ понять ихъ его маленькому сыну, который можетъ быть усвоилъ одну 4-ю, 5-ю часть изъ словесныхъ запасовъ своего отца, а житейскихъ знаній имѣетъ еще меньше?

Даже и для образованнаго человѣка родной языкъ болѣе старыхъ эпохъ уже является мертвымъ. Много ли поймемъ и даже прочтемъ не только въ мудреномъ «Словѣ о полку Игоревѣ», но даже въ русскихъ лѣтописяхъ? Уже Ломоносовъ и Державинъ на половину умерли и перестали насъ привлекать и нравиться, главнымъ образомъ благодаря устарѣлому языку. А вѣдь картинка Боровиковскаго пре-

лестна и до сихъ поръ, хотя краски, которыми она писана, не мало потемнѣли и полиняли; но слова-краски, которыми пользуется поэтъ, когда мертвѣютъ, гораздо больше портятъ художественное произведеніе; они дѣлаютъ его какимъ-то трупомъ.

Но если мы, взрослые люди, можемъ считать плохими и скучными тѣ литературныя произведенія, которыя хотя и понятны намъ болѣе или менѣе, но написаны необычнымъ для насъ, устарѣлымъ языкомъ, то, конечно, для дѣтей вполнѣ естественно тяготиться изученіемъ книжнаго языка, который для нихъ представляетъ много непонятнаго, является чужимъ языкомъ.

Учитель всегда долженъ имѣть въ виду, что, изучая книжный языкъ, онъ вводитъ дѣтей въ отвлеченную, темную, до нѣкоторой степени мертвую область, гдѣ очень трудно работать, гдѣ всегда есть опасность нахватать въ свѣжую дѣтскую память, вмѣсто новыхъ живыхъ образовъ и мыслей, кучи словъ и фразъ.

Чтобы избѣжать этой опасности, необходимо вмѣстѣ съ книжнымъ языкомъ изучать *живой русскій языкъ*, изучать не раздѣляя ихъ, а въ тѣсномъ общеніи между собою.

Только такая постановка въ дѣлѣ преподаванія родного языка дастъ благопріятные теоретическіе и практическіе результаты. Изученіе одного книжнаго языка есть искусственное знакомство съ частью, оторванной отъ цѣлаго и потому непонятной безъ него. Все равно, какъ если бы захотѣли изучать, положимъ, лошадь и ограничили все знакомство только изученіемъ ея внѣшности.

---

Конечно, изученіе книжнаго языка, принесетъ пользу, но съ огромнымъ трудомъ, и пользу болѣе или менѣе отвлеченную, мало приложимую къ жизни *).

Между тѣмъ одна изъ важныхъ цѣлей образованія—приготовленіе къ практической дѣятельности, къ успѣшному исполненію тѣхъ житейскихъ занятій, которыя выбираемъ

---

*) Усвоеніе книжнаго языка имѣетъ огромное значеніе: оно даетъ доступъ къ всему богатому запасу знаній, заключенному въ книгахъ. Трудно двигаться впередъ, не умѣя пользоваться хотя бы популярно написанными книгами. (Замѣчаніе В. А. Латышева).

мы себѣ сами или которыя заставятъ насъ дѣлать другіе (родители, обстоятельства). Для практической дѣятельности требуются знанія особаго рода—знанія прикладныя, реальныя; для практической дѣятельности крайне необходимы различныя умѣнья. Изъ всѣхъ же знаній и умѣній самымъ важнымъ, самымъ необходимымъ для жизненной дѣятельности является, конечно, умѣнье легко, понятно, красиво говорить на своемъ языкѣ. Чтобы убѣдиться въ громадной важности живого языка, стоитъ только представить, что какой-нибудь человѣкъ среди кипучей практической дѣятельности вдругъ потерялъ способность рѣчи, но потерялъ только возможность говорить; онъ понимаетъ все сказанное и написанное, можетъ обо всемъ думать и обо всемъ можетъ написать (но не сказать). Насколько сократится кругъ его дѣятельности и ея производительность? Если его дѣятельность требуетъ какихъ либо сношеній съ людьми, то ее будетъ, безъ сомнѣнія, чрезвычайно трудно продолжать человѣку безъ языка, и чѣмъ далѣе, тѣмъ труднѣе, потому что при новомъ условіи потерянъ обильный источникъ знанія—сношеніе съ людьми неграмотными *).

Если вы мнѣ возразите, что мой примѣръ искусственный, что почти никто не теряетъ вдругъ способности рѣчи, то я вамъ отвѣчу, что, кромѣ полной неспособности къ какой либо дѣятельности, существуетъ неспособность частичная; кромѣ совершеннаго неумѣнья или незнанія, есть недостаточное, слабое умѣнье и знаніе. Тогда примѣръ нѣмого или онѣмѣлаго образованнаго человѣка можетъ относиться къ очень и очень многимъ. Способность владѣть живой рѣчью—одна изъ тѣхъ, которыя могутъ сохраниться въ нормальномъ состояніи, могутъ достигать блестящаго развитія и могутъ быть въ очень жалкомъ состояніи и значительно ослабѣвать при недостаткѣ практики и спеціальныхъ заботъ о ея воспитаніи.

Я не сдѣлаю попытки статистически опредѣлить приблизительное число страдающихъ тѣмъ недостаткомъ, о которомъ я сейчасъ сказалъ, но замѣчу, что люди, которые плохо владѣютъ живою рѣчью, если они учились въ школѣ,

---

*) Необходимо учиться и умѣнью владѣть рѣчью, и умѣнью владѣть книгой. Что нужнѣе—сказать трудно: и то, и другое нужно. (Замѣчаніе В. А. Латышева).

имѣютъ нѣкоторое право упрекнуть свое учебное заведеніе за то, что оно не научило ихъ пользоваться тѣмъ оружіемъ, которое оказывается всего болѣе нужнымъ въ житейской борьбѣ за существованіе.

Едва ли я ошибаюсь, думая, что школа часто увлекается изученіемъ книжнаго языка, что она преувеличиваетъ его значеніе и слишкомъ мало цѣнитъ живой русскій языкъ.

Бросимъ бѣглый взглядъ на рядъ школьныхъ занятій по русскому языку, и мы убѣдимся, что нѣкоторые педагоги учатъ дѣтей такъ, какъ будто они нѣмыя, не владѣютъ рѣчью, или же овладѣли ей въ такомъ совершенствѣ, что имъ уже нечему учиться.

Какъ только ребенокъ пришелъ въ школу, его тотчасъ же учатъ читать и писать, т. е. чуть не съ перваго дня учатъ мертвому языку. При обученіи чтенію и письму рабски держатся орѳографіи, т. е. мертваго языка. Когда ученикъ научился читать, то онъ слишкомъ много читаетъ про-себя, молча; исполняя домашнія работы, нѣкоторыя дѣти даже заданные наизусть стихи учатъ про-себя, т. е. обращаютъ живую рѣчь въ мертвую, вопреки здравому чувству и смыслу. Ученики пишутъ диктовки и молчатъ. Теперь переходятъ, ради лучшаго изученія орѳографіи, т. е. мертваго языка, къ списыванію, а при немъ, по указанію нѣкоторыхъ его сторонниковъ, полагается сугубое молчаніе.

При диктовкѣ по крайней мѣрѣ говорилъ учитель, и ученики все-таки могли хоть немного учиться живому языку...

Я могъ бы привести и еще нѣсколько примѣровъ такого, по меньшей мѣрѣ, непрактичнаго ученья, но думаю, что довольно и этихъ, чтобы спросить: къ какого рода дѣятельности готовимъ мы дѣтей при ученьи, которое, по турецкой пословицѣ, считаетъ слово серебромъ, а молчаніе золотомъ, и старается пріучить къ послѣднему? Неужели мы думаемъ, что въ жизни самое главное—списывать бумаги или хранить чужія тайны?

Преобладаніе мертваго языка въ обученіи — это пережитокъ, остатокъ старой, схоластической школы, когда грамота считалась высочайшимъ и труднѣйшимъ художествомъ, доступнымъ немногимъ избранникамъ и счастливцамъ. Тогда задачи обученія не могли отличаться ни практичностью, ни многосторонностью. Оттуда же, изъ старой европейской школы,

въ которой мертвые классическіе языки долго занимали первенствующее положеніе и оставили глубокіе слѣды на пріемахъ изученія живыхъ языковъ, перешли и къ намъ нѣкоторые устарѣлые взгляды на языкъ и на пріемы его изученія.

---

Прежде и наука предпочитала мертвый языкъ живому, т. е. латинскій, греческій, санскритъ, старославянскій, — современнымъ живымъ языкамъ культурныхъ народовъ. Теперь въ равной или же еще и большей степени вниманіе ученыхъ изслѣдователей обращается на живые современные языки; простонародные крестьянскіе говоры изучаются съ такими же тщательными научными пріемами, какіе прилагаются къ изслѣдованію языка важнѣйшихъ историческихъ памятниковъ или знаменитыхъ писателей.

Школа рано или поздно должна будетъ идти по тому же пути, по которому движется наука и дать въ своей программѣ живому родному языку подобающее ему почетное мѣсто, сдѣлать его предметомъ большой внимательности и заботливости.

Объ этомъ сложномъ вопросѣ, конечно, теперь говорю коротко, въ самыхъ общихъ чертахъ, но все-таки я попытаюсь обрисовать положеніе дѣла, какъ оно мнѣ представляется, и предложу вашему вниманію нѣкоторый планъ разработки вопроса. Въ этотъ планъ войдутъ указанія на программу занятій и методы обученія, содѣйствующіе усовершенствованію учащихся въ живомъ родномъ языкѣ.

Деревенскій мальчикъ 7-8 лѣтъ приходитъ въ школу учиться, въ числѣ другихъ предметовъ, родному русскому языку. Естественно спросить, что онъ знаетъ, что ему нужно дать, въ какомъ направленіи вести ученье?

Многіе отвѣчаютъ на это: «онъ ничего почти не знаетъ, говоритъ страшно неправильно, такъ что его приходится переучивать; этотъ деревенскій языкъ ужасенъ: *идетъ, лягитъ, звонный, ковда*; хоть бы ужъ съ ними меньше говорили дома; какіе счастливые учителя и дѣти большихъ городовъ: тамъ всѣ говорятъ правильно, тамъ такъ легко учить и учиться», и т. д.

Въ такихъ словахъ — самое яркое выраженіе схоластическихъ, устарѣлыхъ, совершенно неправильныхъ взглядовъ на

языкъ и обученіе языку. Школа, идущая по такому пути, приноситъ мало пользы и вредитъ развитію ученика: она вступаетъ въ ненужную и опасную борьбу съ его языкомъ, т. е. съ его духовной жизнью (они неразрывны), которые оцѣниваетъ слишкомъ односторонне; она не пользуется тѣмъ запасомъ знаній и умѣній въ области родного языка, съ которыми дѣти приходятъ въ школу.

Крестьянскій ребенокъ 7-8 лѣтъ, въ дѣйствительности, весьма развитое для своего возраста существо. Онъ знаетъ домашнюю семейную, хозяйственную и трудовую жизнь и даже принимаетъ въ ней нѣкоторое личное участіе; знаетъ *непосредственно* многія явленія и предметы природы. Соотвѣтственно съ этими знаніями существующій у него запасъ словъ, совсѣмъ небѣдный, всегда соединенъ съ представленіями дѣйствительныхъ, конкретныхъ предметовъ. Это даетъ его рѣчи особую устойчивость и яркость. Онъ довольно свободно передаетъ свои мысли, т. е. разсказываетъ о себѣ и своихъ дѣлахъ (если его слушать, не перебивать, не шутить и не смѣяться надъ нѣкоторыми его деревенскими словами и выраженіями). Его языкъ еще нѣсколько робокъ, вслѣдствіе малой опытности, но отличается пластичностью, наглядностью. Языкъ этого ребенка еще и въ полномъ согласіи съ совѣстью, съ его чистымъ нравственнымъ чувствомъ *). Въ городѣ болѣе сложныя и, смѣю сказать, болѣе тяжелыя отношенія людей. Вѣжливость, страхъ, зависимость рано вносятъ тамъ разладъ между словомъ и дѣломъ. Тамъ постоянно задаются вопросомъ: можно ли это спросить, удобно ли это сказать? Невольно въ жизнь и рѣчь ребенка вносятся скрытность, притворство, а иногда и ложь. Деревенскій мальчикъ, наоборотъ,—обыкновенно говоритъ истинную правду и всю правду. Это придаетъ его языку нравственную силу, силу внутренняго убѣжденія; здѣсь то самое свойство рѣчи, которое плѣняетъ насъ въ нѣкоторыхъ великихъ писателяхъ, какъ напримѣръ, Бѣлинскій и Толстой. Въ языкѣ деревенскихъ дѣтей есть немного и юмора, который выраженъ въ языкѣ народа мѣткими, шутливыми народными поговорками, пословицами, присловьями. Крестьянскій ребенокъ ихъ знаетъ и примѣняетъ въ разговорѣ. Вообще въ немъ всѣ задатки богатаго и

*) Совершенно вѣрныя и весьма важныя замѣчанія о языкѣ крестьянскаго ребенка, его поражающей реальности и правдивости. (Замѣчаніе В. А. Латышева).

прекраснаго развитія живого русскаго языка. Конечно, этотъ кладъ можно зарыть въ землю и можно признать не кладомъ, а хламомъ. Это дѣлаетъ та школа, которая, не признавая принесенныхъ ученикомъ знаній въ родномъ языкѣ, сразу учитъ его читать, писать и говорить книжнымъ языкомъ. Такой пріемъ долженъ принести большой вредъ не только изученію языка, но также и дѣтскому мышленію, такъ какъ сблизиться съ книгой учащійся можетъ очень не скоро, а до того времени его мысль будетъ находиться въ состояніи перерыва, неустойчивыхъ колебаній между живымъ и книжнымъ языкомъ. Это потому, что мышленіе неразрывно соединено съ рѣчью, и преимущественно живою рѣчью, вслѣдствіе чего всякія затрудненія для рѣчи являются тормазами для мысли. Такой пріемъ крайне не выгоденъ и для изученія книжнаго языка, который и самъ развился на основѣ живой народной рѣчи, и пополняется ею еще и теперь. Въ сущности между простонароднымъ языкомъ, которымъ говорятъ наши деревенскія дѣти, и языкомъ книжнымъ, литературнымъ гораздо больше сходства, чѣмъ различія, и сходства въ крупнѣйшихъ, важнѣйшихъ чертахъ. А различія, которыя такъ не терпимы нѣкоторыми образованными людьми, совсѣмъ незначительны и мелки, и пренебреженіе къ народному языку является слѣдствіемъ устарѣлыхъ предразсудковъ и разныхъ недоразумѣній, отражающихся на учебномъ дѣлѣ довольно плачевно. Припомните, какъ дурно говорятъ по-русски деревенскіе трактирщики, лавочники, цивилизованные солдаты и кухарки, которые рѣшительно порвали съ народнымъ языкомъ, не хотятъ на немъ говорить, боятся какъ бы не вышло по-крестьянски и замѣняютъ прекрасный и богатый языкъ деревни дурно усвоеннымъ, исковерканнымъ языкомъ города. («Я городскую жисть жестоко обожаю». «Не вѣрю я эфтимъ деревенскимъ придметамъ» (примѣтамъ). Но не дѣлаетъ ли подобнаго грѣха и школа, которая разобщаетъ дѣтей съ народнымъ языкомъ, а литературному не имѣетъ возможности научить?

При изученіи языка — педагогическомъ, развивающемъ — необходимо установлять полную связь слова съ предметомъ; какъ эта связь разрушается, такъ является пустота, безсмысленность рѣчи. Фраза: „*Елка растетъ въ лѣсу*“, или „*Бѣлка ловко прыгаетъ съ дерева на дерево*“, или „*Краснымъ полымемъ заря вспыхнула*“—для деревенскаго

мальчика имѣетъ полный реальный смыслъ. Онъ отлично знаетъ и елку, и бѣлку, и зарю, и лѣсъ, и полымя; онъ самъ наблюдалъ, какъ растутъ деревья, какъ прыгаютъ бѣлки, какъ ярко горитъ иногда заря. Для мальчика городского смыслъ этихъ фразъ несравненно бѣднѣе и темнѣе. Какія представленія могутъ вызвать у него эти слова, если онъ часто не знаетъ хорошенько ни елки, ни бѣлки, ни зари, ни лѣса (иные даже никогда не видывали этихъ предметовъ въ натурѣ, тѣмъ болѣе не наблюдали ихъ жизни и дѣйствій)? Если мы не постараемся поддержать въ деревенскихъ дѣтяхъ тотъ живой языкъ, съ которымъ они пришли въ школу, а будемъ его заглушать, будемъ стараться, чтобы дѣти его какъ можно скорѣе забыли и вмѣсто него усвоили языкъ книжный, то это выйдетъ, что мы, наперекоръ всякой педагогикѣ, будемъ начинать обученіе съ отвлеченнаго, непонятнаго, будемъ давать слова и фразы съ неполнымъ, неяснымъ смысломъ для затверживанія на память; конечно, въ такомъ случаѣ литературый языкъ всегда останется для нашихъ учениковъ чужимъ и они не научатся имъ хорошо владѣть.

Обученіе родному языку необходимо вести безъ всякихъ потрясеній въ естественномъ процессѣ мышленія и усвоенія рѣчи. Переходъ отъ крестьянскихъ нарѣчій къ литературному языку долженъ происходить очень постепенно, незамѣтно. Ни въ какомъ случаѣ нельзя отрывать дѣтей отъ естественнаго источника рѣчи — языка родной семьи и деревни. Усвоеніе литературнаго языка должно происходить также постепенно, причемъ онъ будетъ не уничтожать, а главнымъ образомъ дополнять и исправлять народный *).

---

Литературный языкъ долженъ быть въ школѣ не письменный только (диктовка, списываніе), но и живой, разговорный. Съ этой послѣдней цѣлью необходимо выдвинуть среди школьныхъ занятій — *чтеніе вслухъ, разсказъ прочитаннаго, выразительное чтеніе.*

*) Громадная разница въ языкѣ работъ учащихся въ тѣхъ случаяхъ, когда они излагаютъ что-либо изъ личной жизни, слѣдовательно пережитое, интересное для нихъ и совершенно понятное, и когда излагаютъ содержаніе усвоеннаго на урокахъ, стараются говорить книжнымъ языкомъ. (Замѣчаніе В. А. Латышева).

Съ упражненіями въ живомъ языкѣ необходимо связать и школьное сочиненіе, — и въ практическомъ, и въ педагогическомъ отношеніи это несомнѣнно болѣе нужное и производительное занятіе, чѣмъ диктовка или списываніе. Школьное сочиненіе должно быть просто письменнымъ выраженіемъ того, что ученикъ можетъ передать живой рѣчью. Сочиненіе это разовьется изъ тѣхъ бесѣдъ, которыя необходимо вести въ школѣ для упражненія въ живомъ языкѣ. У дѣтей—богатый матеріалъ для самостоятельныхъ устныхъ разсказовъ, и если его хорошо разработать путемъ частыхъ бесѣдъ, то они могутъ писать очень недурныя сочиненія,—недурныя по содержанію и послѣдовательности изложенія мысли; къ орѳографіи и стилистикѣ совсѣмъ нераціонально придираться. Въ рѣчи письменной или устной, вѣдь все-таки, главное—мысль и связность изложенія, а не орѳографическій костюмъ или произношеніе.

Съ самыхъ первыхъ шаговъ школьнаго обученія можно вести упражненія, содѣйствующія выработкѣ живой рѣчи. Пусть дѣти разсказываютъ, что они могутъ: *Что ты дѣлаешь, когда встаешь утромъ? Какую работу умѣешь дѣлать и какъ ее дѣлаешь? Какъ получается хлѣбъ, который ты ѣшь? Какъ запрягаютъ лошадь? Что вы получаете изъ огорода?* Нужно имѣть только участіе къ дѣтскимъ отвѣтамъ, и дѣти сами будутъ говорить на предложенные вопросы неодносложно, а связной рѣчью; нужно сначала не перебивать ихъ поправками.

Зачѣмъ эти постоянные вопросы—когда дѣти могутъ разсказывать безъ нихъ? Они только мѣшаютъ связной рѣчи.

Зачѣмъ картинки—когда передъ вашими дѣтьми безконечная галлерея прекраснѣйшихъ картинъ — картинъ природы? Ужъ если эти картины не заставятъ дѣтей разговориться, повѣрьте—никакой художникъ не выведетъ ихъ изъ состоянія молчанія. И развѣ картина побуждаетъ говорить? Скорѣе она вызываетъ состояніе молчаливаго восторга, созерцательное настроеніе. Гёте *плачетъ* передъ Венерой Милосской, а не пишетъ стиховъ о ея красотѣ.

Заставьте дѣтей разсказывать: *Какъ начинается весна? Что дѣлается осенью? Какое изъ домашнихъ животныхъ они больше любятъ? Какъ нужно ухаживать за лошадью? Что дѣлается во время мятели или грозы?* и т. д.

Просите ихъ разсказывать о ихъ дѣтской жизни (*Какую игру ты больше любишь? Купанье въ рѣкѣ. Собираніе ягодъ* и т. п.)—темъ для упражненій въ связномъ самостоятельномъ разсказѣ можно найти не мало. Достаточно поупражнявшись въ этомъ изложеніи живой устной рѣчью дѣйствительныхъ знаній, мыслей и чувствъ, вы много подвинете впередъ дѣтей въ обладаніи живымъ русскимъ языкомъ и приготовите ихъ къ писанію сочиненій такого рода. Къ этому писанію, конечно, полезно приступить не очень скоро, но тогда когда дѣти графически овладѣютъ письмомъ настолько, чтобы безъ труда записывать свои мысли. А то вѣдь нерѣдко бываетъ, что ученикъ такъ и кончитъ школу съ умѣньемъ писать одну только диктовку, такъ что грамотность въ смыслѣ передачи своей мысли для него совсѣмъ не существуетъ. Я думаю, что эта неграмотность гораздо хуже орѳографической малограмотности. Въ самомъ дѣлѣ, развѣ для ученика большинства нашихъ школъ написать письмо не представляется дѣломъ чрезвычайно тяжелымъ, чѣмъ-то совершенно несвойственнымъ всему его духовному складу? Это несомнѣнный признакъ малой культуры, малаго образованія. И это тѣсно связано съ малымъ развитіемъ рѣчи, живой и письменной, какъ средства сношеній между людьми. Школа должна достигнуть того, чтобы получившій въ ней образованіе не только умѣлъ, но чтобы онъ *хотѣлъ, чувствовалъ потребность, имѣлъ привычку* дѣлиться съ людьми своими взглядами и мыслями путемъ устной и письменной рѣчи. Въ основѣ приводящихъ къ этому занятій должны быть бесѣды *учениковъ съ учителемъ* (я думаю это лучше, чѣмъ бесѣды *учителя съ учениками*).

А то все пишутъ диктовки и вдругъ въ одинъ прекрасный день скажутъ ученику: напиши *описаніе весны*. Конечно, это вызываетъ разныя чувства: недоумѣніе, удивленіе, страхъ передъ премудростью задачи, но никакъ не искусство или охоту ее исполнить. Тогда дѣлаютъ очень просто: возьмутъ да и разскажутъ, что надо писать, — разскажутъ или прямо, или косвенно, въ видѣ ряда вопросовъ, отвѣтъ на которые не составитъ никакого труда. Ученики могутъ написать послѣ этого недурно. Но какое же это сочиненіе? Вѣдь это пересказъ чужого, почти та же диктовка, въ которой дозволяется передавать сказанное не съ буквальною точностью? И гдѣ же



782

тутъ столь необходимая въ обученіи самостоятельность? О ней и рѣчи быть не можетъ. Тутъ только самостоятельность записи: что выдумывала голова учителя, то писала рука ученика.

---

Когда разсказы учениковъ о своей жизни, дѣлахъ, обстановкѣ, явленіяхъ природы, извѣстныхъ имъ растеніяхъ, животныхъ пойдутъ хорошо, ловко, легко, тогда можно будетъ постепенно и уже болѣе настойчиво стремиться къ очищенію ихъ рѣчи отъ провинціальныхъ словъ, оборотовъ и формъ. Такъ, на основѣ родного говора, естественно будетъ прививаться къ языку дѣтей литературная форма рѣчи. Сначала исправленія должны касаться главныхъ, общихъ особенностей или очень часто встрѣчающихся въ рѣчи; затѣмъ—болѣе частныхъ и мелкихъ.

Это будетъ непосредственное вліяніе литературной рѣчи учителя на провинціальный говоръ ученика, но на этотъ пріемъ нельзя возлагать большихъ надеждъ. Методъ поправокъ, какъ его настойчиво ни проводите, не дастъ полнаго положительнаго знанія. Онъ и не очень пріятенъ для учащагося и требуетъ постояннаго общенія съ учителемъ, а оно такъ непродолжительно въ нашей народной школѣ.

Для знакомства съ живымъ литературнымъ языкомъ необходимо пользоваться положительнымъ методомъ — чтеніемъ писателей — по хрестоматіи или въ отдѣльныхъ доступныхъ дѣтямъ изданіяхъ. Читать необходимо какъ можно чаще вслухъ, съ пересказомъ прочитаннаго. Для этого слѣдуетъ пользоваться книгами и статьями, которыя легко запоминаются и передаются по памяти (эпическія произведенія: разсказъ, анекдотъ, басня, сказка, баллада и т. п., а никакъ не описанія или разсужденія).

Не буду вдаваться въ подробности о значеніи чтенія вслухъ и разсказа—это вещи всѣмъ хорошо извѣстныя; обращу ваше вниманіе только на то, что при этого рода занятіяхъ вполнѣ возможно и удобно положить нѣкоторое начало элементарному литературному образованію дѣтей. Съ этою цѣлью и въ хрестоматіи, и при выборѣ книгъ нужно обращать вниманіе дѣтей на то, чья статья читается, и подбирать для чтенія отрывки и цѣлыя произведенія образцовыхъ писателей.

И съ точки зрѣнія живого языка эти писатели даютъ болѣе благодарный матеріалъ для изученія. Ихъ рѣчь не только выразительнѣе, точнѣе, яснѣе, но и благозвучнѣе, пріятнѣе для слуха. Если мы не можемъ взять на себя непосильно трудную задачу научить школьниковъ говорить благозвучно, то все-таки хотя нѣкоторые изъ нихъ въ хорошемъ чтеніи учителя или даровитыхъ товарищей могутъ почувствовать музыкальность прозы лучшихъ авторовъ. А это въ свою очередь можетъ пріохотить къ чтенію вслухъ и къ упражненіямъ въ выразительномъ чтеніи. Впрочемъ, выразительное чтеніе это опять вопросъ прекрасно извѣстный, и я не буду о немъ особенно много говорить, хотя онъ имѣетъ большое значеніе для выработки умѣнья хорошо владѣть живымъ роднымъ языкомъ. Въ немъ по крайней мѣрѣ всего удобнѣе достигнуть цѣли и развить тѣ качества живой рѣчи, за которыми мы большею частью неособенно слѣдимъ при обыкновенномъ скоромъ разговорѣ. Это—ясность, правильность и, по возможности, красота произношенія, которыя могутъ чувствовать, и къ которымъ будутъ стремиться дѣти. Если нашъ глазъ непріятно поражается безграмотнымъ письмомъ, то нашъ слухъ также страдаетъ отъ невыработаннаго, небрежнаго чтенія и такой же рѣчи. Вѣдь можно не только неграмотно писать, но также неграмотно говорить и читать, и я думаю, что неграмотность чтенія ничѣмъ не лучше безграмотности письма. Мнѣ кажется, что одна изъ большихъ и важныхъ задачъ школы—выработать если не красоту, то, по крайней мѣрѣ, грамотность чтенія, а съ нимъ вмѣстѣ и рѣчи. Лучшіе артисты-педагоги, напримѣръ, Легуве, Озаровскій, говорятъ, что дѣтскій возрастъ именно тотъ, въ которомъ рѣчь человѣка отличается наибольшей мелодичностью. Несмотря на слабость дѣтскаго голоса, онъ богатъ интонаціями. Это мы знаемъ и такъ, по опыту. Намъ мила рѣчь дѣтей еще въ самомъ началѣ своего развитія—3, 4, 5 лѣтъ. Но, Боже мой! Что дѣлается съ этими мелодическими голосами, когда они читаютъ въ школѣ учебникъ или хрестоматію! Это не тотъ человѣкъ, это другой голосъ— грубый, беззвучный, невнятный, скучный, лѣнивый. Ученикъ проглатываетъ концы словъ, часто не обращаетъ никакого вниманія на знаки препинанія. О томъ, чтобы онъ выражалъ своимъ голосомъ смыслъ прочитаннаго и хотя въ слабой степени чувство и настроеніе, которое передано авторомъ — объ этомъ нечего и думать! Всѣ эти не-

чальныя явленія—прямое слѣдствіе того, что школа пренебрегаетъ выработкой, усовершенствованіемъ живой рѣчи и слишкомъ много работаетъ надъ усвоеніемъ книжнаго языка, въ частности русскаго правописанія и русской грамматики. При обученіи русскому языку языкъ-то и остается безъ употребленія, а работаютъ глазъ да рука.

— — — —

Не отрицаю ни пользы, ни даже важности преподаванія грамматики и правописанія; думаю только, что они заняли все мѣсто и пріобрѣли монополію во многихъ школахъ не по праву. При томъ знаніе живого литературнаго языка — важнѣйшая опора для грамматики, да и правописанію оно должно принести существенныя услуги.

Наша школьная грамматика опредѣляетъ формы литературнаго языка—живого и письменнаго. Кто практически пріобрѣлъ нѣкоторый навыкъ говорить литературно, напр., городскія дѣти, тому грамматика ясна и полезна, потому что она говоритъ ему о предметахъ извѣстныхъ. Кто говоритъ по-деревенски, для того русская грамматика—грамматика чужого ему языка; все равно, что мнѣ сербская или польская: я могу выучить ту или другую изъ нихъ, но не научусь говорить вслѣдствіе этого по-сербски или по-польски, и для умѣнья говорить на томъ или другомъ языкѣ мнѣ будутъ необходимы непосредственныя упражненія.

Этотъ примѣръ ясно показываетъ, что грамматика, особенно маленькая школьная грамматика, вообще не научитъ говорить, хотя у насъ и принято думать, что грамматика учитъ правильно говорить и писать *).

Въ самомъ дѣлѣ, обратите вниманіе на замѣчательныхъ мастеровъ слова: знаменитыхъ писателей, адвокатовъ, проповѣдниковъ. Развѣ *грамматика* научила ихъ «глаголомъ жечь сердца людей?» Никогда! Что же сдѣлало этихъ людей великими знатоками и дѣятелями слова? — 1) *Природный талантъ,* 2) *упражненіе,* 3) *изученіе образцовъ, вліяніе примѣра.*

---

*) Но она учитъ вдумываться въ значеніе каждаго слова рѣчи и каждой формы. Замѣтьте—дѣти *любятъ* занятія разборомъ, значитъ ихъ мысль работаетъ сознательно. Конечно, на практикѣ излишне увлекаются, и тогда занятія дѣлаются тяжелыми и уже ничего тогда не даютъ дѣтямъ. (Замѣчаніе В. А. Латышева).

Итакъ, школа должна *развить* рѣчь. Это строго нужно отличать отъ понятія — *выработать, упорядочить* рѣчь. Выработка, упорядоченіе рѣчи, дѣйствительно, есть дѣло грамматики и стилистики.

Для развитія рѣчи приведенные примѣры указываютъ намъ три собственныя, особыя условія: 1) *усовершенствованіе прирожденнаго каждому человѣку дара слова*, 2) *практическое упражненіе этой способности*, 3) *примѣръ хорошо говорящихъ и вліяніе книжныхъ, литературныхъ образцовъ*.

Здѣсь опять приходится повторяться: «Говорите съ дѣтьми, больше предоставляйте имъ говорить самимъ; совершенствуйте и свою собственную живую рѣчь; больше заставляйте дѣтей читать вслухъ и разсказывать прочитанное,—и они научатся такимъ путемъ хорошо говорить, и только такимъ путемъ можно достигнуть успѣха, а не грамматикой». Грамматика нужна только, какъ извѣстная отвлеченная теорія языка, отчасти сама по себѣ, отчасти для закрѣпленія того, что усвоено практикой, но безсознательно, отчасти для контроля, для уясненія нѣкоторыхъ затруднительныхъ случаевъ.

Если же говорить о грамматикѣ, какъ о средствѣ пріобрѣтенія правильной русской рѣчи, то вѣдь для этого должна быть совсѣмъ особая грамматика, именно грамматика мѣстная, индивидуальная, такая, которая беретъ особенности своего нарѣчія и, отправляясь отъ нихъ, излагаетъ правила русскаго литературнаго языка. Такая грамматика, дѣйствительно, научитъ правильно говорить. Но—знающій такую грамматику ученикъ, пожалуй, не будетъ знать грамматики русскаго литературнаго языка.

И въ правописаніи есть цѣлая обширная часть, которая легко усвоится учениками, научившимися хорошо владѣть живою рѣчью. Это – часть излагающая правила постановки знаковъ препинанія. Правила эти гораздо болѣе связаны съ нормальнымъ произношеніемъ фразъ, чѣмъ съ навыками глаза и руки, и совсѣмъ неестественно изучать ихъ при помощи списыванія. Кто научился говорить человѣческою рѣчью съ разстановками и выраженіемъ,—а не бормотать, говоря отъ себя, и не лѣпить слово къ слову при чтеніи книги,—у того знакъ препинанія самъ просится встать на свое мѣсто при изложеніи живого слова на бумагѣ. Въ особенности это справедливо

относительно простыхъ и важнѣйшихъ знаковъ препинанія: точки, вопроса, восклицанія, запятой. А кто настолько успѣлъ въ выразительномъ чтеніи, что хорошо оттѣняетъ голосомъ и предложенія: вносное, вводное, придаточное,— тому еще легче выдѣлять ихъ знаками при письмѣ. Тамъ же, гдѣ мы основываемъ пунктуацію на приглядкѣ, или даже грамматикѣ, постоянно встрѣчаются разныя несообразности въ письмѣ учениковъ. Знаки вопроса и восклицанія почти всегда пропускаются, точка ставится въ срединѣ слитнаго предложенія послѣ первой фразы, двоеточіе ставятъ послѣ словъ *говоритъ, сказалъ*, хотя послѣ нихъ есть еще дополненіе, и т. д. (И говоритъ ему: «Послушай-ко, дружище»...).

Вотъ сжатое изложеніе тѣхъ мыслей, которыя являются результатомъ моихъ теоретическихъ и практическихъ занятій русскимъ языкомъ сначала въ сельской земской школѣ, потомъ въ уѣздномъ и городскомъ училищѣ. Знаю, что тутъ многое неразвито, какъ слѣдуетъ, и на дѣлѣ недостаточно выработано. Думаю все-таки, что тѣ, которые раздѣляютъ нѣкоторыя мои мысли и работаютъ въ изложенномъ направленіи, будутъ трудиться небезплодно.

---

## Сокровища родного слова.

Когда нашъ русскій школьникъ скажетъ слово «свонный», «нонче», «завсегда», «нѣту», и т. п., то нашъ русскій учитель приходитъ въ большее или меньшее содроганіе и, поправляя ошибку, нерѣдко замѣчаетъ что-нибудь подобное: «такъ говорятъ только въ деревнѣ!». Словомъ, отъ частнаго случая учитель переходитъ къ общему: къ осужденію всего народнаго языка, которымъ говоритъ и его ученикъ, и родная этому ученику семья и вся ихъ деревня. Найдутся, вѣроятно, и такіе учителя,—можетъ быть, ихъ и не мало,—которые ведутъ въ школѣ открытую и послѣдовательную борьбу со всѣмъ языкомъ деревни, считая школу чѣмъ-то вродѣ таможни, въ которой самымъ строгимъ образомъ слѣдятъ за тѣмъ, чтобы дѣти не принесли въ школу своего деревенскаго языка и не ввели его въ школьное обращеніе. У ученика такой школы образуется понятіе, что нѣтъ хуже языка, какъ языкъ своей семьи и деревни. Въ соотвѣтствіе съ такимъ понятіемъ и подъ вліяніемъ дѣйствій учителя, непріязненныхъ къ языку народа, ученики будутъ стремиться отгородиться отъ языка родной семьи и деревни, закрывать отъ него уши, прекращать общеніе съ людьми, которые говорятъ болѣе старымъ, болѣе простымъ русскимъ деревенскимъ языкомъ.

Такая школа принесетъ учащимся въ ней большой вредъ, который будетъ тѣмъ значительнѣе, чѣмъ успѣшнѣе она утвердитъ въ своихъ питомцахъ враждебное отношеніе къ народному языку.

И долгъ, и право учителя только въ томъ, чтобы неустанно указывать дѣтямъ, что въ школѣ они должны учиться языку, которымъ говорятъ образованные русскіе люди, на которомъ написаны книги. Поэтому необходимо крестьянскихъ

дѣтей терпѣливо пріучать къ литературнымъ выраженіямъ, словамъ и формамъ и терпѣливо отучать отъ тѣхъ словъ, формъ и оборотовъ рѣчи, которыя приняты въ языкѣ мѣстномъ, но не допускаются въ книжномъ. Изъ этой границы спокойнаго, постояннаго напоминанія того, *какъ говорятъ образованные люди*, учитель никогда не долженъ выходить. Всякія наступательныя движенія по отношенію къ народному языку, при ничтожной и только кажущейся пользѣ, приносятъ страшный, непоправимый вредъ въ разныхъ отношеніяхъ: моральномъ, педагогическомъ, образовательномъ.

1. Всякій родной живой языкъ въ цѣломъ есть не только учитель, отъ котораго мы узнаемъ отъ дѣтства и до старости много новаго и полезнаго, но и воспитатель, который учитъ доброму посредствомъ многихъ общепринятыхъ, распространенныхъ въ народѣ ходячихъ моральныхъ истинъ, выраженныхъ въ пословицахъ, поговоркахъ, изрѣченіяхъ, которыя и образованнаго человѣка иногда удивляютъ своею справедливостью и гуманностью.

У народа есть извѣстное,—и очень почтенное и высокое, нравственное міросозерцаніе, вошедшее въ его языкъ и нравы, вложенное въ его пословицы, изреченія, пѣсни, сказки, преданія, ходячіе житейскіе разсказы. Этотъ кругъ словесныхъ запасовъ учитъ и воспитываетъ весь народъ отъ дѣтскаго до старческаго возраста. Здѣсь—учащій голосъ всего народа, и школа поступитъ неосторожно, если помѣшаетъ прислушиваться къ словамъ наставника, умудреннаго такимъ большимъ и долгимъ опытомъ.

Правда, что въ народномъ языкѣ не мало обращается словъ грубыхъ, даже непристойныхъ; народная пословица не всегда правдива и человѣчна. Только съ этимъ, грубымъ и безнравственнымъ въ народномъ языкѣ, и надо вести борьбу, но никакъ не со всѣмъ народнымъ языкомъ. Въ немъ, какъ въ стихіи, какъ въ природѣ, есть поврежденія, уродливости, бываютъ возможности дурного вліянія, но его дѣйствіе въ общемъ непреодолимо, могущественно и благотворно. Недаромъ мы говоримъ «родной» языкъ: онъ, какъ отецъ и мать, воспитываетъ насъ съ родственной любовью; если онъ въ частности не всегда бываетъ сдержанъ и остороженъ, то въ цѣломъ оказываетъ столько добрыхъ воздѣйствій, что отступиться отъ него не только не выгодно, но даже и страшно.

2. Ученики, пришедшіе въ школу и убѣдившіеся, что она недоброжелательна къ языку, который они принесли съ собою, находятся въ положеніи тяжеломъ, ложномъ и крайне невыгодномъ для успѣшнаго ученья.

Это не тяжело, что учитель и часть старшихъ, лучшихъ учениковъ говорятъ не деревенскимъ языкомъ, что въ книгахъ другой, не вполнѣ привычный и не всегда понятный языкъ;— тяжело то, что запрещаютъ говорить такъ, какъ умѣешь, а это почти все равно, что совсѣмъ запрещаютъ говорить. Вмѣсто того, чтобы открыть уста дѣтей, школа ихъ закрываетъ и закрываетъ на долгое время, потому что быстро овладѣть литературной рѣчью—дѣло совершенно немыслимое.

Такое запрещеніе, какъ всякое насиліе въ духовномъ мірѣ человѣка, вызоветъ рядъ ложныхъ и недовѣрчивыхъ дѣйствій со стороны учащагося. Напримѣръ, онъ не будетъ давать отвѣта на понятный ему вопросъ изъ боязни, что не сумѣетъ выразить его такъ, какъ этого требуетъ учитель; или же ученикъ будетъ сознательно искажать понятную ему мысль, употребляя при передачѣ ея вмѣсто народной рѣчи дурно усвоенную имъ литературную. Еще хуже, если у школьника образуется мѣщанское расположеніе говорить «по-образованному», уснащая свою рѣчь плохо понятыми книжными словами и выраженіями, какъ это дѣлаетъ, напримѣръ «образованная» прислуга, употребляющая къ дѣлу и не къ дѣлу иностранныя слова и книжныя выраженія.

При враждебномъ отношеніи школы къ народному языку, большой вредъ будетъ происходить главнымъ образомъ оттого, что ученика слишкомъ быстро и насильственно заставляютъ говорить, писать и пріобрѣтать знанія на языкѣ для него мертвомъ, книжномъ, непривычномъ и не вполнѣ понятномъ. Если онъ даже и усвоитъ литературный языкъ быстро, — то только съ внѣшней стороны: узнаетъ форму литературной рѣчи, но не усвоитъ ея смысла. Тѣмъ болѣе не придетъ къ пониманію силы и красоты литературнаго слова, не уразумѣетъ множества тонкихъ оттѣнковъ въ его значеніи. Понятія и образы, которые извлечетъ учащійся изъ школьныхъ книгъ, будутъ блѣдны, неясны, а иногда и совсѣмъ уродливы. Способъ изученія этихъ книгъ будетъ самый нежелательный—заучиваніе на память, затверживаніе, т. е. давно всѣми осужденная зубрежка.

3. Если учениковъ нашихъ народныхъ школъ и приходится нѣсколько отучать отъ народнаго языка, то это главнымъ образомъ въ области произношенія и измѣненія словъ: здѣсь, дѣйствительно, народныя нарѣчія иногда (но далеко не всегда) рѣзко расходятся съ литературнымъ языкомъ. Въ отношеніи же къ существующимъ въ нашей народной рѣчи словамъ и выраженіямъ русскій провинціальный языкъ является настоящимъ сокровищемъ родного слова. Онъ чрезвычайно богатъ, совершенно не исчерпанъ ни нашими лучшими писателями, ни самыми полными словарями, какъ напримѣръ, прекрасный словарь Даля. Основательное знаніе нашего народнаго языка является необходимой основой пониманія и сознательнаго употребленія языка литературнаго. Поэтому школа, которая рѣшительно порываетъ съ народнымъ языкомъ, подкапываетъ въ корнѣ то самое дерево, которое она хочетъ возрастить и взлелѣять. Чѣмъ осторожнѣе, чѣмъ любовнѣе относится народный учитель къ мѣстному народному языку, чѣмъ больше сумѣетъ опереться на его коренныя здоровыя начала, тѣмъ съ большимъ успѣхомъ, легкостью и удовольствіемъ овладѣютъ его ученики русской литературной рѣчью.

---

Источникомъ нашихъ педагогическихъ недоразумѣній и ошибокъ является весьма распространенное, но совершенно ложное мнѣніе, будто бы народный языкъ есть не что иное, какъ искаженіе литературнаго языка. Если бы это была правда, то опасливое отношеніе къ народному языку имѣло бы достаточное основаніе. Но эта мысль не только не основательна, а прямо нелѣпа. Какъ можно допустить, что нашъ народъ исказилъ литературный языкъ, т. е. языкъ книгъ и образованнаго общества? Вѣдь, народъ никогда не зналъ книжнаго, образованнаго языка!

Въ первобытномъ состояніи русскаго народа былъ одинъ общій для всѣхъ, устный русскій языкъ. Культура, раздѣленіе общества на классы и главнымъ образомъ письменность создаютъ двѣ вѣтви въ языкѣ: 1) некультурная, неграмотная часть населенія остается при древнемъ, первобытномъ языкѣ, въ которомъ происходятъ измѣненія по законамъ жизни языка, 2) культурная, грамотная часть населенія постепенно создаетъ на основѣ общаго языка свой языкъ, образованный, книжный,

обработанный образцовыми писателями, опредѣленный грамматиками и словарями. Отсюда ясно, что между двумя вѣтвями русскаго языка нѣтъ противоположенія, а есть только различіе, что основа у нихъ общая и что не народный языкъ явился вырожденіемъ книжнаго, а этотъ послѣдній выросъ на почвѣ народнаго.

---

Значеніе народнаго языка для изученія литературнаго станетъ намъ еще яснѣе, если мы обратимъ вниманіе на то, что наши знаменитые писатели, Пушкинъ, Гоголь, Крыловъ, Тургеневъ, а за ними и многіе другіе, свободно пользуясь въ своихъ произведеніяхъ и народнымъ языкомъ, и близкимъ къ нему разговорнымъ языкомъ образованныхъ классовъ своего времени, неразрывно связали книжный языкъ съ народнымъ и утвердили за послѣднимъ значеніе самаго богатаго источника для выработки выразительной и красивой литературной рѣчи.

Бѣлинскій справедливо упрекалъ Карамзина за то, что онъ «презрѣлъ идіомами русскаго языка», т. е. своеобразными, присущими только ему одному, выраженіями. Въ дальнѣйшемъ развитіи русскаго литературнаго языка ошибка Карамзина была заглажена: нашъ книжный языкъ сталъ не только ясенъ, точенъ, правиленъ и чистъ, но также *богатъ* и *живописенъ*. Послѣднія свойства онъ въ значительной степени принялъ изъ языка народнаго.

Между тѣмъ, наша школа упорно держится языка типа Карамзина, ставя почти единственной своей задачей выработку ясности и правильности рѣчи и пренебрегая существующими въ живомъ языкѣ богатствомъ и выразительностію оборотовъ. Мы говоримъ, какъ на чужомъ языкѣ, лишь бы только сказать свое дѣло, передать свою мысль, и мало пріучены дѣлать это оригинально, чисто по-русски.

Мы говоримъ: «смотри внимательно», «поютъ плохо», «отказала жениху», «объ ослѣ много говорили», «зло не большое», «у меня его возьмутъ охотно»; иначе нѣкоторые образованные люди и сказать не умѣютъ, а Крыловъ употребляетъ чисто народныя живописныя выраженія: «съ вороны глазъ не сводитъ»; «и, на море глаза уставя, ждетъ», «запѣли молодцы: кто въ лѣсъ, кто по дрова», «и не такихъ я жениховъ съ двора съ поклономъ проводила»; «ну только и

рѣчей пошло, что про осла»; «это зло еще не такъ большой руки»; «у меня его (червонецъ) съ руками оторвутъ».

Такихъ выраженій у одного Крылова можно указать десятки. Прислушаемся къ тому, какъ говорятъ окружающіе насъ люди, и увидимъ, что у однихъ рѣчь правильная, но блѣдная, у другихъ — своеобразная и выразительная. Первые говорятъ: «это было давно», «тутъ денегъ немного», «она — очень глупая женщина»,—вторые высказываютъ тѣ же самыя мысли образно, чисто русскими народными выраженіями: «много воды утекло съ тѣхъ поръ», «тутъ денегъ—котъ наплакалъ», «она—пѣтая дура» и т. п. Живую, чисто русскую рѣчь мы именно узнаёмъ потому, что въ ней вмѣсто стереотипныхъ фразъ: «онъ—воръ», «онъ—пьяница», «онъ не слушается», «не обращаетъ вниманія», «скрывать слѣды преступленія»,— находимъ съ дѣтства намъ извѣстныя образныя выраженія: «у него длинны руки», «онъ на руку не чистъ», «онъ пьетъ мертвую чашу», «онъ и ухомъ не ведетъ», «онъ и въ усъ себѣ не дуетъ», «онъ на это смотритъ сквозь пальцы», «заметать слѣдъ», «хоронить концы въ воду» и т. д., и т. д.

И языкъ нашихъ классическихъ писателей, и наша народная рѣчь богаты такими оборотами необычайно, но кто прошелъ нашу строгую къ языку (собственно, къ правописанію) школу, кто научился писать грамотно, тотъ чаще всего мало знаетъ подобныхъ выраженій, рѣдко ихъ употребляетъ, потерялъ къ нимъ чутье и вкусъ. Причина этого оскудѣнія нашей рѣчи— отчужденіе отъ живого народнаго языка, отъ разговорнаго просторѣчія и тяготѣніе къ печатному слову. Это усиленное вліяніе печатнаго слова въ особенности неблагопріятно для насъ потому, что мы читаемъ не великихъ нашихъ авторовъ классиковъ, а посредственныхъ «современныхъ» писателей, газетныя статьи и фельетоны.

---

Чтобы показать, какія затрудненія являются при чтеніи нашихъ авторовъ, когда мы мало знакомы съ народнымъ языкомъ, приведемъ нѣсколько случаевъ. Вотъ, напримѣръ, Пушкинъ въ стихотвореніи къ А. И. Галичу говоритъ:

Садись на тройку *злыхъ* копей,
Оставь Петрополь и заботы,
Лети въ счастливый городокъ...

Какъ такъ «злыхъ» коней? Почему «злыхъ»? будутъ недоумѣвать нѣкоторые читатели. И только народный языкъ можетъ объяснить ихъ недоумѣніе: въ немъ слово «злой» имѣетъ значеніе: «усердный», «горячій», «ретивый». Во Владимирской губерніи говорятъ, напримѣръ: «онъ *злой* работникъ» (хорошій, усердный); «молодая я была *злая* молиться» (горячая, усердная).

Намъ кажется странной по смыслу пословица: «Простота хуже воровства», хотя мы ее и сами употребляемъ нерѣдко. Въ самомъ дѣлѣ: о какой «простотѣ» тутъ говорится? Какъ можно сопоставить «простоту» съ «воровствомъ»? Обратимся къ народному языку, и въ немъ найдемъ разъясненіе смысла этой пословицы. Конечно, здѣсь говорится не о «простотѣ» душевной, не объ отсутствіи хитрости. Здѣсь «простота» значитъ: оплошливость, та сама «простота», о которой говорится въ пословицѣ: «На всякаго мудреца довольно простоты», означающей, что и у хитрыхъ, умныхъ людей нерѣдко бываютъ минуты оплошливости, неосторожности. «Воровство» въ данной пословицѣ, конечно,—не кража, татьба, но, по старинному и народному значенію: плутовство, обманъ. (Вспомнимъ: Тушинскій *воръ*). Пословица получаетъ простой и ясный смыслъ: оплошливость хуже плутовства.

Народъ говоритъ: «Что за честь, когда нечего ѣсть», и мы, думая, что простолюдинъ честенъ, пока сытъ, готовы осудить его за такую нравственную неустойчивость. Между тѣмъ пословица говоритъ совершенно другое. Въ ней «честь» значатъ: «приличіе», «этикетъ»; въ народѣ говорятъ: «онъ не честно одѣтъ», т. е. плохо, не по-праздничному. Мудрая русская пословица говоритъ только, что нельзя осудить бѣднаго человѣка за плохой костюмъ или скудное угощеніе.

Безъ знанія народнаго языка самыя простыя выраженія намъ кажутся недоумѣнными или объясняются нами неправильно. Напримѣръ, что значитъ «суженый-ряженый», что значитъ «родительская суббота»? Народный языкъ намъ это объяснитъ точно. Вспомните, что въ сѣверныхъ губерніяхъ говорятъ: «поминать родителей» въ значеніи: «поминать покойниковъ, усопшихъ»; вспомните выраженія народныхъ сказокъ, гдѣ о воеводѣ говорится, что ихъ идетъ «судить да рядить», и вы увидите, что «ряженый» не значитъ «нарядный» (какъ теперь это нерѣдко представляется городскимъ образованнымъ людямъ).

а обозначаетъ «опредѣленный, назначенный судьбою и родными невѣсты»; вы поймете изъ народнаго языка, почему субботы, въ которыя совершается церковное поминовеніе усопшихъ, называются родительскими.

Изъ этихъ примѣровъ мы видимъ, какъ съ помощью народнаго языка мы можемъ уяснить себѣ точный смыслъ тѣхъ выраженій, которыя безъ этого намъ совсѣмъ непонятны или осмысливаются нами ложно.

Когда я былъ очень молодъ, я позволилъ себѣ смѣяться надъ однимъ странникомъ, разсказывавшимъ въ моемъ присутствіи крестьянамъ о святыхъ, которые спаслись «пустословіемъ». Одинъ пожилой учитель пристыдилъ меня, объяснивъ, что я, конечно, ошибаюсь, такъ какъ не вслушался въ данное слово. Странникъ, навѣрное, говорилъ о «постословіи», т. е. о постѣ, воздержаніи въ словахъ. И такія недоразумѣнія, когда мы смѣемся надъ языкомъ народа, не понимая его, кажется, нерѣдко случаются и съ другими людьми. Причина этихъ недоразумѣній—презрительное, высокомѣрное отношеніе къ языку народа, интереснѣйшему и поучительнѣйшему предмету для изученія и изслѣдованія.

Педагогъ, желающій добра и пользы дѣтямъ, долженъ всѣми мѣрами содѣйствовать ознакомленію ихъ съ народнымъ языкомъ. Крестьянскія дѣти должны слушать разговоры и разсказы старыхъ людей въ своей семьѣ и чужихъ. Городскія дѣти, если они бываютъ лѣтомъ въ деревнѣ, не должны избѣгать крестьянскихъ дѣтей; знакомясь и дружась съ ними, слушая разговоры крестьянъ, народныя пѣсни и сказки, они узнаютъ много новаго и полезнаго по русскому языку, такого, чему не научитъ ихъ ни книга, ни учитель, но что поможетъ имъ понять то, что было имъ темно въ книгѣ и словахъ учителя. Вы несчастны, если у васъ не было бабушки или няни, которая разсказывала вамъ сказки въ дѣтствѣ! Развѣ это можно сравнить съ образованной мамой, читающей о пряничномъ домикѣ изъ Гримма? Эта мама вся пропитана книгой, ея голосъ однообразенъ и скученъ; она не вѣритъ разсказу, не переживаетъ его; она исполняетъ долгъ чтенія сказки съ замѣтнымъ принужденіемъ. Ахъ, какъ намъ разсказывали сказки наши неграмотныя бабушки! Съ какимъ богатствомъ интонацій, съ какимъ драматизмомъ онѣ ихъ говорили; сколько радости, сколько интереса было съ обѣихъ сторонъ при этомъ разсказѣ!

Черезъ десятки лѣтъ эта радость бабушкина разсказа оживаетъ и чувствуется въ нашемъ сердцѣ, когда мы о немъ вспоминаемъ.

По чистому русскому языку словарные запасы деревни богаче запасовъ города. Петербурскіе школьники не понимаютъ стиха Лермонтова: «Когда студеный ключъ играетъ по оврагу», потому что не знаютъ, что значитъ «студеный». Слѣдовательно, для нихъ представляются довольно темными, бѣдными по смыслу такія общеизвѣстныя русскія слова, какъ «стужа», «остудить», «простудиться», «студень». Крестьянскій мальчикъ, самъ говорящій «студеный», «студень», отлично понимаетъ и стихи Лермонтова, и всѣ слова родственныя слову «студеный».

О преимуществахъ въ пониманіи произведеній народной словесности и говорить нечего. Разъ я читалъ дѣтямъ одной интеллигентной петербургской семьи нѣкоторыя былины изъ собранія Гильфердинга. Дѣти слушали меня съ большимъ вниманіемъ, но когда я спросилъ въ концѣ чтенія: хорошо ли то, что я имъ прочиталъ, одинъ слушатель, мальчикъ лѣтъ 6-7, сказалъ: «Хорошо, только тутъ не по-русски написано!»

Когда мы захотимъ расширить свое историческое и филологическое образованіе, то здѣсь знаніе народнаго языка окажетъ намъ неоцѣнимыя услуги. Читая древніе памятники русской словесности, изучая лѣтописи, грамоты, акты древней Россіи, мы постоянно будемъ встрѣчаться съ словами, формами и выраженіями, которыя мы слышали раньше отъ нашихъ неграмотныхъ крестьянъ. Иногда, можетъ быть, мы слышали эти выраженія съ удивленіемъ, иногда, можетъ быть, съ усмѣшкой, думая: «Какъ странно говорятъ эти люди! Откуда они берутъ такія слова!» Знакомство съ памятниками древняго русскаго языка убѣдитъ насъ, что крестьяне берутъ эти слова изъ преданія отцовъ и дѣдовъ, что они сотни лѣтъ хранятъ тѣ слова, которыя мы, образованные люди, успѣли уже забыть, несмотря на то, что у насъ, кромѣ преданія, есть хранящія языкъ книги. Народъ говоритъ по старой памяти, какъ по грамотѣ, а иногда и лучше грамоты.

Даже если вы возьметесь за изученіе старославянскаго языка—дѣло въ научномъ отношеніи въ высокой степени важное—и тамъ хорошее знакомство съ русскимъ народнымъ языкомъ принесетъ вамъ большую пользу. Напримѣръ, вы слы-

шите въ народѣ слова «горазно», «руковять», «хухнать», «зобать», «пользевать», «Марія Еюпинская». Изучая славянскій языкъ, вы узнаете, что эти слова не какое-нибудь искаженіе русскаго языка, какъ можетъ это вамъ иногда показаться, но сохраненіе словъ и формъ глубокой древности: вы найдете ихъ въ такихъ знаменитыхъ памятникахъ славянскаго языка, какъ Остромирово и Маріинское евангеліе и другія книги, сохранившіяся отъ сѣдой славянской старины.

## Живой языкъ и азбука.

Въ нашихъ школахъ, какъ извѣстно, господствуетъ звуковой методъ обученія грамотѣ. Сущность его состоитъ въ томъ, что каждая буква азбуки носитъ названіе того звука, который она изображаетъ. Читая, учащіеся называютъ послѣдовательно буквы, и у нихъ получаются слова. Однако въ чистомъ видѣ звукой методъ примѣнимъ только въ такомъ письмѣ, которое находится въ полномъ соотвѣтствіи со звуками языка, т. е. въ письмѣ фонетическомъ. Таково, напримѣръ, сербское письмо, гдѣ пишутъ точь-въ-точь такъ, какъ произносятъ. Извѣстно, что въ Сербіи обученіе грамотѣ по звуковому методу приводитъ къ цѣли замѣчательно быстро и легко. Чѣмъ меньше соотвѣтствія между звуками живого языка и буквами азбуки этого языка, тѣмъ труднѣе обученіе грамотѣ по звуковому методу. Въ англійскомъ языкѣ несогласіе между письмомъ и произношеніемъ такъ велико, что американскіе педагоги оставляютъ звуковой методъ и учатъ читать не по буквамъ, и слогамъ, а сразу по цѣлымъ словамъ. Выгоды своего метода они подтверждаютъ данными экспериментальной психологіи. Если даже за этими данными признать полную научность, то во всякомъ случаѣ нельзя признать вполнѣ примѣнимыми къ русскому языку и школѣ ни выводовъ американскихъ экспериментаторовъ, ни ихъ метода обученія грамотѣ по словамъ. Русское письмо не находится еще въ такомъ большомъ отдаленіи отъ произношенія, чтобы мы отказывались отъ весьма раціональнаго и практичнаго звукового метода обученія грамотѣ. Правда, что въ русскомъ письмѣ нѣтъ полнаго соотвѣтствія между произношеніемъ и написаніемъ, буквы и звуки нерѣдко не совпадаютъ, и является необходимость строго отличать букву и звукъ тамъ, гдѣ между нимъ есть существенное различіе. При обученіи грамотѣ нашъ языкъ требуетъ осторожнаго и

искуснаго подбора такихъ словъ, въ которыхъ звуки языка вполнѣ покрываются буквами азбуки. Составитель русской азбуки долженъ отлично знать русскую фонетику, чтобы своими промахами не затруднять учителей и учениковъ.

Однако, зная хорошо письменное употребленіе русскихъ буквъ, мы не стремимся къ точному изслѣдованію звуковъ русскаго языка. Неправильныя, сбивчивыя представленія о звукахъ русской рѣчи даютъ себя знать на каждомъ шагу обученія и въ особенности затрудняютъ изученіе грамоты по звуковому способу. Имѣя въ виду особенности нашего письма и произношенія, необходимо быть очень умѣлымъ въ выборѣ словъ для азбукъ: именно,—чтобы, по крайней мѣрѣ на первыхъ порахъ, держаться идеи звукового метода въ ея чистомъ видѣ,—нужно брать только такія слова, въ которыхъ налицо полное соотвѣтствіе между звуками и буквами. Напримѣръ, въ словѣ *óсы* такое сотвѣтствіе есть: каждая буква обозначаетъ свой звукъ, а въ словѣ *оса* нѣтъ полнаго соотвѣтствія между буквами и звуками: это слово мы произносимъ *аса*. Очевидно, такое слово неудобно для первоначальной азбуки и при изученіи его произойдетъ нѣсколько затрудненій. Если ученикъ говоритъ на *а*, то на вопросъ: какой первый звукъ въ словѣ *оса*, руководствуясь своимъ произношеніемъ и воспоминаніями о произношеніи его окружающихъ, онъ долженъ сказать, что здѣсь первый звукъ *а*. Конечно, учитель можетъ произносить это слово искусственно, съ очень рельефнымъ *о*, но ученикъ можетъ этого и не замѣтить, а если замѣтитъ, то можетъ счесть это очень страннымъ. Тамъ, гдѣ въ сознаніи дѣтей нужно вызвать простой и ясный вопросъ, едва ли педагогично осложнять дѣло, создавая чувства недоумѣнія и удивленія. Но будемъ разбирать дѣло дальше. Учитель переходитъ отъ звука къ буквѣ и спрашиваетъ ученика: «Какая здѣсь первая буква?» Тотъ, очень логично, представляя, что здѣсь первый звукъ *а*, скажетъ: «Здѣсь первая буква *а*!» Словомъ, примѣръ *оса* долженъ не вразумить дѣтей, а сбить ихъ съ толку.

И вотъ это неудачное слово *оса*, оказывается,—любимое слово въ нашихъ азбукахъ. Въ нѣкоторыхъ оно стоитъ даже на самой первой страницѣ *).

*) Здѣсь и при дальнѣйшихъ замѣткахъ имѣю въ виду рядъ просмотрѣнныхъ мною букварей: 1) Букварь новой народной школы. Соста-

Также неудобными для первыхъ страницъ букварей надо признать слова: *роса, кора, коса, она, нора, соха* и подобныя, которыя въ письмѣ имѣютъ *о*, а въ произношеніи—*а*. Однако, это опять любимыя слова въ началѣ нашихъ букварей.

Звуки не покрываются буквами также и въ словахъ: *шары, жара, шали* и подобныхъ, гдѣ имѣемъ «букву» *а* послѣ шипящей, но гдѣ нѣтъ «звука» *а*, а обыкновенно слышится *э* или *ы*. Слова эти тѣмъ болѣе выбраны неудачно, что азбуки, изъ которыхъ мы ихъ взяли, поставили ихъ прежде знакомства со звуками и буквами *э* и *ы*.

Точно также въ большое затрудненіе должны приводить школьниковъ слова нашихъ азбукъ: *уши, шина, наши, шило*, которыя опять-таки встрѣчаются въ самомъ началѣ нѣкоторыхъ азбукъ. Дѣти совершенно правильно будутъ говорить, что они здѣсь послѣ *ш* слышатъ звукъ *ы*. Называя вещи собственными именами, учителя можно будетъ обвинить въ невѣжествѣ и недобросовѣстности, если онъ станетъ увѣрять дѣтей, что здѣсь есть звукъ *и*. Если такъ вести дѣло, то надо будетъ признать, что звуковой методъ обученія грамотѣ есть такой, по которому дѣти обучаются называть черное бѣлымъ и обратно и въ концѣ котораго у нихъ совершенно перепутаются понятія о звукахъ русскаго языка и буквахъ русской азбуки.

Коренное затрудненіе, какъ признаютъ и составители азбукъ, въ обученіи чтенію заключается въ сліяніи буквъ при чтеніи. Сливать звуки— справедливо замѣчаетъ авторъ одной азбуки— дѣти умѣютъ, такъ какъ это значитъ—умѣть говорить, а дѣти приходятъ въ школу уже владѣющими даромъ слова. Дѣйствительно, трудность дѣла здѣсь лежитъ не въ языкѣ и не въ природѣ дѣтей, а въ томъ, что наши педагоги, составляя букварь, не умѣютъ высвободиться изъ подъ гнета орѳографическихъ привычекъ и представленій, подбираютъ дурные примѣры,

вленъ кружкомъ учителей подъ редакціей Ѳ. Борисова, Н. Лаврова и А. Сольдина. М. 1911.—2) М. Бубликовъ и Н. Гольденбергъ. Живая рѣчь. Русскій букварь. С.Пб. 1909.—3) Н. Бунаковъ. Азбука и уроки чтенія и письма. С.Пб. 1911. — 4) В. П. Вахтеровъ. Первый шагъ. Букварь для письма и чтенія. М. 1911.—5) Міръ Божій. Русская азбука. Составилъ С. И. Гречушкинъ. М. 1911.—6) Н. Ерминъ и Н. Некрасовъ. Азбука совмѣстнаго обученія чтенію и письму. СПб. 1911.—7) Д. Тихомировъ и Е. Тихомирова. Букварь. М. 1911.—8) М. А. Тростниковъ. Русская рѣчь, чтеніе, письмо и рисованіе. Выпускъ I. Юрьевъ. 1909.—9) Н. В. Тулуповъ. Наглядный букварь. М. 1911. — 10) Вс. Флеровъ. Новый русскій букварь. С.Пб. 1912.

даютъ дѣтямъ ложныя понятія о звукахъ и буквахъ и часто самымъ грубымъ образомъ нарушаютъ основныя положенія элементарной русской фонетики.

Въ самомъ дѣлѣ: какъ произвести по звуковому чтенію сліяніе буквъ *ш, и, л, о*, чтобы получилось слово *шило?* Если читать по буквамъ, то никогда этого не выйдетъ; будетъ: *шъило*, а не *шило*. Для того, чтобы получить слово, которое у насъ есть въ живомъ языкѣ, мы должны вмѣсто «буквы» *и* прочитать «звукъ» *ы*. Это мы, научившіеся грамотѣ, всегда и дѣлаемъ, но только что начавшему учиться грамотею это сдѣлать очень нелегко, особенно, если ему дадутъ читать это *шило*, не познакомивши со звукомъ *ы*.

Сущность дѣла при сліяніи — различеніе *твердости* и *мягкости* звуковъ *согласныхъ*. Между тѣмъ у насъ многіе имѣютъ на столько сбивчивыя и ложныя представленія о звукахъ родного языка, что относятъ свойство *твердости* и *мягкости* не къ согласнымъ звукамъ, а къ *гласнымъ*. Авторъ одной изъ азбукъ такъ и говоритъ: «Мягкія гласныя мы изучаемъ поздно»... Конечно, если, напримѣръ, въ словахъ: *сяду, вяну, рюмка, Люба*; видѣть мягкія гласныя *я, ю*, то эти слова невозможно прочитать правильно. Когда мы будемъ ихъ читать съ мягкимъ предыдущимъ согласнымъ, то у насъ будетъ: *сьяду, вьяну, рьюмка, Льюба*, а если прочитаемъ съ твердымъ согласнымъ, то получимъ: *съяду, ръюмка, въяну, Лъюба*.

Чтобы правильно прочитать, напримѣръ, слово *сяду*, нужно понимать, что оно состоитъ изъ четырехъ звуковъ: 1) *мягкій с*, 2) *звукъ а*, 3) твердый *д*, 4) звукъ *у*. Подобнымъ образомъ нужно разбирать и другія слова.

Неправильныя представленія педагоговъ о звуковомъ составѣ словъ — вотъ причина, почему идетъ неудачно сліяніе при первоначальномъ чтеніи, и въ концѣ концовъ мы должны повторить: Да, не дѣти виноваты, что у нихъ никакъ не сливаются звуки въ слова!

Не будемъ вдаваться въ дальнѣйшую критику нашихъ азбукъ. И приведенныхъ примѣровъ, кажется, достаточно, чтобы признать, что живой языкъ, если его внимательно изучать, можетъ оказать педагогамъ существенныя услуги при обученіи грамотѣ, и что онъ мститъ довольно жестоко тому, кто, слишкомъ любя орѳографію, относится съ пренебреженіемъ къ ученію о звукахъ русскаго языка, т. е. къ такъ называемой фонетикѣ.

---

## Правописаніе и произношеніе.

Практика и теорія русскаго произношенія никогда не стояли въ нашей школѣ на подобающей имъ высотѣ; можетъ быть, мы не ошибемся, если скажемъ сильнѣе, что онѣ всегда были въ большемъ или меньшемъ пренебреженіи. Это печальное положеніе живого языка въ школѣ въ послѣднее время не только не улучшается, а грозитъ сдѣлаться еще хуже. Напримѣръ, нѣкоторые новые методологи русской орѳографіи хотятъ перевести все дѣло обученія этому трудному искусству исключительно въ область зрительныхъ и мускульныхъ ощущеній и дѣйствій *). Рекомендуютъ поэтому больше списывать, не перечитывать вслухъ написаннаго, не писать выученнаго наизусть, не показывать въ письменномъ и печатномъ текстѣ произношенія словъ, – вообще, принимаютъ и совѣтуютъ учащимъ принимать цѣлый рядъ мѣръ, направленныхъ къ тому, чтобы произношеніе словъ не помѣшало ихъ правописанію.

Конечно, мы могли бы при обученіи почти совершенно изолировать письменное слово отъ печатнаго, если бы отъ этого можно было ожидать хорошихъ успѣховъ и если бы это не принесло никакого вреда. Предоставимъ теоретикамъ доказывать тѣ выгоды для ученія, которыя произойдутъ вслѣдствіе отдѣленія печатнаго языка отъ живого, а отъ практики будемъ ждать подтвержденія ихъ доказательствъ. Остановимся здѣсь на послѣднемъ вопросѣ: какія неудобства для обученія пред-

*) Въ какія крайности здѣсь ударяется наша молодая педагогика— можно видѣть изъ слѣдующаго факта. На съѣздѣ учителей городскихъ училищъ одинъ преподаватель, не юноша, человѣкъ уже на опытѣ знакомый съ педагогическимъ дѣломъ, когда говорили о методахъ обученія правописанію, заявлялъ, что онъ на самыхъ первыхъ шагахъ ученія ввелъ упражненія, при которыхъ дѣти пишутъ, по его требованію, не смотря на бумагу. Лай, дескать, и прочіе доказали, что въ орѳографіи самое главное мускульныя представленія и движенія. Вотъ онъ и заставляетъ руководствоваться ими одними!

ставляетъ обособленное, отдѣленное отъ произношенія, обученіе правописанію.

Замѣтимъ предварительно, что и съ практической, и съ педагогической стороны едва ли цѣлесообразно существующій въ такой неразрывной естественной связи языкъ письменный и устный разсматривать и изучать въ школѣ, какъ два совершенно отдѣльные предмета, два языка: 1) языкъ письма, 2) языкъ произношенія. Если орѳографія и произношеніе нерѣдко мѣшаютъ другъ другу при совмѣстномъ изученіи, то во всякомъ случаѣ все же въ конечномъ результатѣ обученія у насъ является такое знаніе словъ и сочетаній словъ, въ которомъ прочно объединены произношенія и написанія. Получается *общая* и *полная* грамотность: мы знаемъ, *какъ сказать* слово и *какъ* его *написать*,—грамотность письма у насъ соединилась съ грамотностью чтенія. Видя слова: *вода*, *пятокъ*, *его*, *конечно*, *что*, мы ихъ всегда прочитаемъ: *вада*, *петок*, *ево*, *канешна*, *што*. Какъ только мы начинаемъ отдѣлять письменную сторону языка отъ устной, даже просто выдвигать на первый планъ орѳографію, такъ и вступаетъ въ свою силу нежелательное смѣшеніе двухъ языковъ. Напримѣръ, наши школьники въ обыкновенной жизни говорятъ, *ево*, *што*, а по книгѣ читаютъ *его*, *что*, какъ написано. Многіе педагоги мирятся съ этимъ. Даже печатно высказывались — правда, очень рѣдко — такія мнѣнія: «Не мѣшайте, пусть ихъ читаютъ «его»: это хорошо для правописанія». Педагоги эти забываютъ, что здѣсь мы имѣемъ дѣло не съ частнымъ случаемъ произношенія какого-нибудь одного или другого слова. Дѣло тутъ глубже и опаснѣе: школа отступаетъ отъ общепринятаго образованнаго языка, создаетъ собственный— и довольно дикій—языкъ, и даетъ идти школьнику по совершенно ложному пути. Дѣти начинаютъ учиться произношенію изъ письма, а оно довольно худой учитель въ этомъ отношеніи, — это учитель, вводящій во множество ошибокъ, и главное—отнимающій естественность и выразительность рѣчи.

Потомъ, если совершенно отдѣльно учить письму и отдѣльно произношенію, то,—научившись и тому и другому, — нужно будетъ учиться еще третьему: слить два разные языка въ одинъ нераздѣльный, благодаря которому учащіеся могли бы свободно переходить отъ одной формы выраженія мысли къ другой: безъ затрудненія и хорошо написать то, что могутъ

сказать, и наоборотъ: разсказать то, что читали по книгѣ, а также выразительно прочитать написанное и напечатанное. При обученіи этому опять-таки письмо будетъ мѣшать произношенію, а произношеніе—письму. Выйдетъ такъ, что сначала школа обойдетъ извѣстное затрудненіе, а потомъ ужъ возьмется его разрѣшать. Но такимъ образомъ на извѣстный періодъ времени при всѣхъ столкновеніяхъ между письмомъ и произношеніемъ, которыя возникнутъ въ умѣ ученика и въ практикѣ примѣненія имъ той и другой рѣчи, ученикъ данной школы будетъ предоставленъ одному своему разумѣнію и своимъ силамъ. «Справляйся, какъ знаешь; школа придетъ тебѣ на помощь послѣ!»—Какъ бы тутъ не опоздать? Вѣдь, у ученика накопится со временемъ уже много ложныхъ представленій и дурныхъ привычекъ.

Представимъ себѣ одинъ изъ младшихъ классовъ средней школы. Пусть въ этой школѣ учитель родного языка преподаетъ два русскихъ языка: въ одни часы—изолированный письменный, въ другіе—изолированный устный. Послѣднее сдѣлать почти невозможно, такъ какъ приходится совсѣмъ отказаться отъ книги. Напримѣръ, чтеніе съ разсказомъ прочитаннаго, ученье наизусть—эти полезнѣйшія занятія при обученіи родному языку—съ той точки зрѣнія, при которой считается недопустимымъ соединять зрительные образы словъ съ ихъ произношеніемъ, должны считаться вредными для изученія орѳографіи. И дѣйствительно, разсказъ прочитаннаго, произношеніе выученнаго наизусть создаютъ возможность всегда написать то или другое слово по произношенію, а не по орѳографіи.

Но что будетъ дѣлать ученикъ этой школы на другихъ урокахъ и дома? Онъ будетъ и писать отъ себя въ дневникѣ, въ черновыхъ тетрадкахъ, на урокѣ ариѳметики и вездѣ будетъ руководствоваться то болѣе стойкими звуковыми представленіями словъ, то уцѣлѣвшими въ немъ зрительными, постоянно перемѣшивая ихъ (вм. *его—ево*, вм. *таково—такого* и т. д.); читая и разсказывая себѣ свои уроки, ученикъ этотъ постоянно будетъ переходить отъ языка письменнаго къ устному. Формы того и другого будутъ представляться и связываться имъ, при отсутствіи руководства со стороны учителя, самымъ неправильнымъ и безпорядочнымъ образомъ. Потомъ все это придется исправлять, приводить въ порядокъ, отучать отъ дурныхъ привычекъ, создавать новыя и т. д.

Но обратимся къ главному предмету нашей статьи: будемъ говорить о важномъ значеніи произношенія для правописанія.

И исторія, и повседневная жизнь указываютъ намъ естественный путь изученія правописанія: сначала была устная рѣчь, потомъ явилась письменная, сначала учимся говорить, потомъ—писать. Поступая въ школу, дѣти всецѣло живутъ въ благодѣтельной сферѣ живого языка. Не нужно вырывать ихъ изъ этого духовно питающаго и растящаго ихъ лона; необходимо цѣлесообразными, умѣлыми пріемами легко и постепенно ввести ихъ въ сферу языка письменнаго, научить, сколько можно, понимать его и владѣть имъ. Конечно, это дѣло трудное. Но при одностороннемъ направленіи и неудачныхъ методахъ, школа, можетъ быть немного и облегчая «свой» трудъ, рискуетъ въ дальнѣйшемъ увеличеніемъ труда для ученика и ухудшеніемъ успѣховъ дѣла.

Нашъ письменный языкъ первоначально былъ довольно точной передачей устнаго. Въ теченіи ряда столѣтій сходство письма и произношенія все больше и больше уменьшалось. Въ настоящее время различія между тѣмъ и другимъ нужно признать очень большими, но и связи, существующія между современнымъ живымъ языкомъ и общепринятой теперь орѳографіей настолько еще значительны, что произношеніе является важнѣйшей опорой письма.

Наши педагоги не должны бы, кажется, забывать, что во множествѣ случаевъ мы можемъ опредѣлить правописаніе словъ на основаніи произношенія, что оно даетъ ключъ къ рѣшенію важнѣйшихъ и труднѣйшихъ задачъ орѳографіи.

Одна изъ наибольшихъ трудностей нашего письма — употребленіе гласныхъ буквъ. Литературное произношеніе даетъ вполнѣ ясныя гласныя только подъ удареніемъ. Во всѣхъ другихъ положеніяхъ наши гласныя или неясны, или совсѣмъ не совпадаютъ съ тѣми, которыя мы видимъ въ письмѣ. Однако, въ огромномъ большинствѣ случаевъ затрудненія устраняются сопоставленіемъ словъ, имѣющихъ сомнительныя гласныя, съ родственными имъ словами, гдѣ неясная гласная стоитъ подъ удареніемъ. Такимъ образомъ, если литературный языкъ и утратилъ сохранившіяся въ письмѣ древнія неударяемыя гласныя, то онъ, однако, сохранилъ ясные слѣды ихъ въ рядахъ родственныхъ словъ.

При произношеніяхъ *вада*, *петно*, *сиреда*, *халодный*, мы имѣемъ еще произношенія *воду*, *пятна*, *середу*, *холодъ*, которыя вполнѣ опредѣляютъ правописаніе данныхъ словъ. Если ученики привыкнутъ подыскивать и правильно сопоставлять такія формы словъ и такія родственныя слова, то они усвоятъ одну изъ самыхъ важныхъ частей русской грамматики. Здѣсь совершенно вѣрнымъ, точнымъ способомъ учащійся можетъ *самъ* собирать нужные факты, *самъ* дѣлать выводы изъ нихъ (благо и то, и другое не трудно). Пріемами самыми логичными, самыми научными (мы, вѣдь, теперь очень гонимся за научностью, хотя иногда болѣе на словахъ, чѣмъ на дѣлѣ) нашъ ученикъ опредѣляетъ факты русскаго правописанія, вникая въ три важнѣйшія вѣтви грамматики: фонетику (ученіе о звукахъ и буквахъ), этимологію (происхожденіе и составъ словъ) и семасіологію (значеніе словъ). Напримѣръ, дѣти часто пишутъ *пороходъ*, *поровозъ*; очевидно, что для нихъ представляется смутнымъ значеніе и происхожденіе этихъ словъ: если они вдумаются и поймутъ, что эти слова связаны съ словомъ *паръ*, то этимъ они уяснятъ себѣ не только извѣстные орѳографическіе и грамматическіе факты, но и значеніе данныхъ словъ.

Вопросъ объ удареніи, какъ средствѣ опредѣленія правописанія словъ, можно въ школьной практикѣ поставить гораздо шире, чѣмъ онъ обыкновенно ставится. Тогда мы дадимъ возможность дѣтямъ вникнуть въ языкъ глубже и основательнѣе. Именно, не только въ правописаніи корней, но и въ правописаніи приставокъ, окончаній и флексій, съ огромной пользой для пониманія правописанія и языка вообще, полезно сопоставлять ударяемыя формы съ неударяемыми. Ученику такимъ образомъ будетъ дана возможность понять близость и связь тѣхъ фактовъ, которые представляются ему въ разрозненномъ, безпорядочномъ видѣ. Напримѣръ, довольно темный въ произношеніи префиксъ *по* въ словѣ *поклонъ* (произносимъ: *паклон*) становится гораздо яснѣе, если его найти въ словахъ: *поводъ*, *пологъ*, *помыслъ*; неясный суффиксъ *ость* въ словахъ *радость*, *мудрость* становится опредѣленнымъ при сравненіи съ словомъ *злость*; суффиксъ *ота* въ *быстрота*, *высота* выясняется изъ словъ *дремота*, *зѣвота* и т. д.

Сопоставляя при склоненіи формы съ разными удареніями,

выясняемъ ихъ орѳографію и общность: *столомъ* и *поломъ*, *къ сестрѣ* и *къ пянѣ*, *окна* и *стада* и т. п. формы совершенно разъясняютъ другъ друга. Произношеніе однихъ указываетъ орѳографію другихъ.

Тоже и въ формахъ глаголовъ: сопоставьте *любишь* и *сидишь*, *идетъ* и *знаетъ*, тогда вашъ ученикъ легче разберется въ спряженіяхъ и на письмѣ, и въ теоретическомъ отвѣтѣ.

Я открылъ только первую страницу русскаго правописанія, и вы видите, какъ крѣпка, неразрывна связь письма съ живымъ языкомъ, какъ интересно и поучительно наблюденіе этой связи, размышленія объ отношеніи письма и живой рѣчи.

Въ мою задачу не входитъ распространяться о подробностяхъ даннаго вопроса настолько, чтобы исчерпать весь имѣющійся налицо слишкомъ большой матеріалъ о связи орѳографіи съ произношеніемъ. Я ограничусь только болѣе или менѣе короткими указаніями на самое важное.

Большія затрудненія въ употребленіи буквы *ѣ* въ корняхъ словъ и отличеніи ея отъ *е* устраняются показаніями произношенія. По извѣстнымъ школьнымъ правиламъ мы узнаемъ *ѣ* потому, что она не выпадаетъ и не обращается въ *ё*. Теперь принято осуждать школьныя правила *), но данное при

*) Вотъ, напримѣръ, профессоръ Томсонъ такъ говоритъ о правилахъ: „Знаніе пресловутыхъ правилъ правописанія, извращающихъ начальную грамматику русскаго языка и по своему содержанію подчасъ напоминающихъ полетъ мысли умалишенныхъ, не прибавляетъ конечно непосредственно ничего къ грамотности учащихся“. (Общее языковѣдѣніе. Одесса, 1910, стр. 433). Бѣдные составители грамматикъ! бѣгите отъ ученыхъ профессоровъ: они васъ поймаютъ и потащутъ въ желтый домъ. И по дѣломъ вамъ! Зачѣмъ вы насъ обманываете? зачѣмъ плохо составляете правила правописанія? зачѣмъ извращаете русскую грамматику? Вѣроятно, вы совсѣмъ не читаете ученыхъ книгъ!...

Пишущій эти строки не рѣшается взять на себя высокую честь возражать профессору Томсону лично, но для тѣхъ, кто приметъ его педагогическія сужденія съ совершеннымъ довѣріемъ и безъ всякой критики, онъ замѣтитъ, что ошибки школьныхъ учебниковъ въ значительной степени зависятъ отъ общаго состоянія науки въ данной странѣ: если ученые не написали хорошихъ грамматикъ, то и педагоги, конечно, ихъ не составятъ. Что касается до орѳографическихъ правилъ, то извѣстно, что главными составителями ихъ у насъ были академики Востоковъ и Гротъ. Конечно, они не написали „Общаго языковѣдѣнія“, оказались у нихъ кое-гдѣ и ошибки, но всѣ считаютъ ихъ учеными съ большими талантами и заслугами, и, вѣроятно, профессоръ Томсонъ окажется единственнымъ человѣкомъ, который сравнилъ ихъ съ умалишенными. По правиламъ, ими даннымъ, научились писать сотни и тысячи людей, а многіе ли научатся писать безъ правилъ, какъ рекомендуетъ профессоръ Томсонъ,—это мы еще посмотримъ. Профессоръ, который глумится

нѣкоторыхъ ограниченіяхъ, обнимаетъ обширные ряды словъ и вполнѣ подтверждено исторіей русскаго языка: словомъ, за нимъ практичность и научность.

Правда, что по отношенію къ случаямъ употребленія гласныхъ и буквы *ѣ* существующія правила не примѣнимы ко многимъ словамъ. Никакими сопоставленіями и измѣненіями намъ не опредѣлить, напримѣръ, правописаніе словъ: *топоръ, шалашъ, мизинецъ, деверь, верея, семья, темя, хмель, спесь, плѣсень, затѣя, сѣнь.*

Вотъ тутъ-то, по нашему мнѣнію, и мѣсто для работы чисто механической, для усвоенія правописанія зрѣніемъ, навыками руки. Тутъ работа большая и почтенная: составлять полные списки такихъ словъ, систематизировать ихъ, подбирать къ нимъ примѣры и упражненія, вообще принимать всѣ мѣры къ собиранію и усвоенію фактовъ разрозненныхъ, какъ бы лежащихъ внѣ современнаго языка, не поддающихся уразумѣнію путемъ сравненія и логическаго сужденія.

Правописаніе согласныхъ въ огромномъ большинствѣ случаевъ тоже еще не вышло изъ этой области живого языка. Говоря *дуп, зоф, друк, марос, лафка,* мы пишемъ, вмѣсто слышащихся въ произношеніи глухихъ согласныхъ *п, ф, к, с,* согласныя звонкія по ясному указанію произношеній живой рѣчи: *дуба, зова, друга, марозы, лавак.* Въ данномъ случаѣ опора, находимая для письма въ живой рѣчи, настолько прочна, что даже ученые, мало считавшіеся съ живымъ языкомъ, впадали въ нѣкоторыя ошибки. Такъ, напримѣръ, академикъ Гротъ въ «Русскомъ Правописаніи» требуетъ недостаточно обоснованныхъ начертаній *шафка, деревяжка* вопреки ясному показанію формъ живого языка: *шавокъ, деревяшекъ.*

Въ петербургскихъ школахъ я нерѣдко замѣчаю у пишущихъ стремленіе и привычку не дѣлать переноса словъ. Неровныя строчки доказываютъ, что ученики не умѣютъ раздѣлить слова для переноса. Это доказывается и грубыми ошибками въ переносѣ словъ въ родѣ: сух-ой, кор-ыто, вст-рѣча и т. п. Причина этихъ странныхъ переносовъ лежитъ въ томъ,

---

надъ школьной наукой, забываетъ, что эта наука—дѣтище академической и университетской учености, и что, издѣваясь надъ нею, онъ бросаетъ камень въ самого себя. При томъ ошибаются не одни педагоги но и ученые. И какъ еще ошибаются! Высока и непогрѣшима сама наука, а работающіе для нея ученые, и Р, и С, и Т, могутъ быть очень погрѣшимы и невысоки.

что дѣти утратили чутье къ живому языку, перестали имъ руководствоваться при письмѣ. Заставьте не только этого ученика, но самаго небойкаго школьника начальнаго училища произносить подобныя слова по слогамъ просто на слухъ, и онъ сдѣлаетъ это безъ труда, а ученикъ городского училища, успѣшно прошедшій начальную школу, боится прибѣгать къ этому естественному и въ общемъ очень вѣрному средству, является растеряннымъ при письмѣ и прибѣгаетъ къ уловкѣ, чтобы скрыть свое незнаніе. А на самомъ дѣлѣ это знаніе въ немъ есть, но школа скрыла его изъ глазъ ученика.

Многіе свѣдущіе преподаватели, многіе теоретики языка смотрятъ на *чутье* языка, какъ на значительную и важную силу, которой мы руководствуемся въ пониманіи и употребленіи рѣчи. Ихъ взглядъ подтверждается тѣмъ, что чутье языка, преобладаетъ не только у дѣтей, и у людей необразованныхъ, у которыхъ оно является почти единственною опорой рѣчи, но также у людей высокой культуры: великихъ поэтовъ, знаменитыхъ писателей и ораторовъ. Сохранять и развивать это чутье въ школѣ тѣмъ болѣе необходимо, что оно часто является не слѣпымъ инстинктомъ, а сознаніемъ извѣстныхъ фактовъ, которые мы часто не сумѣемъ только формулировать по недостатку теоретическаго знанія и опыта. Это чутье языка, конечно, обнаруживается очень ярко лишь въ произношеніи; въ письмѣ оно весьма слабо. Вотъ почему Пушкинъ, складывая строфы своихъ стиховъ, громко говоритъ, пугая во время прогулки стада дикихъ утокъ, а Золя всегда перечитываетъ себѣ вслухъ написанное.

Въ качествѣ нѣкоторой иллюстраціи даннаго вопроса разсмотримъ ряды написаній: «не вѣрю его словамъ, *оттого-что* самъ видѣлъ, какъ было дѣло»; «*отъ того, что* обѣщалъ, не отказываюсь»; «*что бы* тебѣ сказалъ на это отецъ?»; «скажи, *чтобы* отецъ приходилъ поскорѣе».

Чуткія къ живой рѣчи дѣти легче другихъ усвоятъ въ подобныхъ случаяхъ слитныя и отдѣльныя написанія словъ, такъ какъ орѳографическія формы ассоціируются у нихъ съ опредѣленными особенностями произношенія, именно, съ болѣе сильными и болѣе слабыми удареніями словъ. Само собою разумѣется, что дѣти сами собою въ огромномъ большинствѣ случаевъ не сумѣютъ не только ясно формулировать, но и просто отмѣтить здѣсь различіе и значеніе удареній. Вотъ это и есть одни изъ тѣхъ фактовъ языка, которые мы первона-

чально улавливаемъ чутьемъ. Оно правильно руководитъ нами въ рѣшеніи даннаго практическаго вопроса языка, помогаетъ намъ вѣрно написать то и другое слово. Конечно, это чутье можно сдѣлать тонкимъ: тогда мы будемъ имѣть въ немъ прекраснаго помощника въ разрѣшеніи ряда практическихъ затрудненій; можно его и притупить, и такимъ образомъ лишить себя извѣстной силы для пользованія языкомъ. Средство развитія и укрѣпленія языковаго чутья — воспріятіе и создаваніе живой рѣчи; средство притупленія—изученіе письменной рѣчи, обособленной отъ живого произношенія.

Вопросъ о тѣснѣйшей связи пунктуаціи съ произношеніемъ настолько простъ и ясенъ, что я считаю излишнимъ входить въ его подробности. Знаки препинанія въ общемъ лежатъ въ нашей интонаціи, въ дѣленіи нашей рѣчи извѣстными остановками. Кто хочетъ научить знакамъ препинанія посредствомъ списыванія, особенно посредствомъ молчаливаго списыванія, тотъ становится на совершенно ложный путь. Наши ученики оттого и ошибаются въ знакахъ, что они не опираются на живую рѣчь, что эта рѣчь у нихъ совершенно не обработана, что у нихъ знаки препинанія ассоціировались съ словами. Напримѣръ, они представляютъ двоеточіе послѣ словъ «говорилъ», «сказалъ», запятую передъ «который», «когда», дѣепричастіями. Поэтому они и пишутъ: И *говоритъ:* ему послушай-ка... *Сказалъ:* орелъ однажды ей съ презрѣньемъ. Домъ возлѣ, *котораго* расло тѣнистое дерево. Городъ въ, *которомъ* живетъ дядя.—Я проснулся рано, *когда* я умылся и одѣлся, мать послала меня за булками, *идя* въ булочную, я встрѣтился съ товарищемъ.

Если глаза и мускулы и оказываютъ тутъ дѣтямъ услугу, то довольно-таки предательскую.

Диктовка гораздо болѣе цѣлесообразное средство для изученія знаковъ препинанія, чѣмъ списываніе. Пусть только учитель диктуетъ хорошимъ литературнымъ живымъ языкомъ,— не искажая его для цѣлей правописанія, какъ это иногда, къ сожалѣнію, дѣлается,—соблюдая правильныя интонаціи и паузы: пусть ученики, прежде чѣмъ написать сказанное, громко и отчетливо повторяютъ его два-три раза; пусть учитель не допускаетъ и у нихъ неправильныхъ остановокъ и интонацій. Если учитель будетъ обращать вниманіе на это, то ученики легко научатся замѣчать ошибки у болѣе слабыхъ товарищей

и исправлять ихъ. Диктуются, напримѣръ, два стиха, которые учитель читаетъ такъ:

Одни при дорогѣ упали | порой ‡
Ихъ топчетъ прохожій небрежной ногой.

Невнимательный ученикъ можетъ ихъ повторить такъ:

Одни при дорогѣ упали порой |
Ихъ топчетъ прохожій небрежной ногой.

Тогда учитель скажетъ просто: «Онъ *не такъ* произнесъ! Кто произнесетъ это *вѣрно?*» Тотчасъ найдутся умѣющіе; если же ихъ не окажется, то можно повторить сказанное, попросивъ учениковъ слушать внимательнѣе.

Такъ, обучая пунктуаціи, мы будемъ обучать и осмысленной живой рѣчи; обращая вниманіе на естественную связь употребленія знаковъ препинанія съ произношеніемъ, мы достигнемъ того, что письменная и устная рѣчь будутъ не мѣшать, а помогать одна другой.

— —

## Живой языкъ и списываніе.

Постоянное ощущеніе смысла, силы и красоты живого языка, постоянное стремленіе вліять этимъ языкомъ и учить ему не позволили мнѣ стать въ ряды горячихъ сторонниковъ списыванія, какъ лучшаго средства изученія правописанія. Неудавшійся опытъ прошлаго *), непосредственныя постоянныя занятія съ дѣтьми привели къ убѣжденію, что одни методы преподаванія не разрѣшатъ всѣхъ трудностей орѳографическаго вопроса. Послѣ долгихъ занятій составилась прочная увѣренность, что успѣхъ въ орѳографіи создается, при высокой интенсивности со стороны дѣтей, путемъ долгихъ и непрерывныхъ упражненій. Вотъ это-то убѣжденіе въ необходимости значительнаго *напряженія* со стороны пишущихъ для того, чтобы овладѣть орѳографіей, и не позволяетъ возлагать большихъ надеждъ на списываніе,—занятіе слишкомъ легкое, которое способно скорѣе ослабить вниманіе и волю, чѣмъ укрѣпить ихъ.

Но я не вѣрилъ себѣ безъ опыта и старался научиться изъ совѣтовъ и указаній другихъ, чему можно. На 1-мъ

*) Еще Буслаевъ замѣчалъ, что первыя основы грамотности закладываетъ въ дѣтяхъ учитель чистописанія, а не учитель грамматики. („О преподаваніи отечественнаго языка", часть I, М. 1844, стр. 200), еще онъ въ числѣ упражненій для изученія правописанія рекомендовалъ списываніе въ тетрадь написанныхъ на доскѣ словъ и предложеній, также списываніе изъ книги, какъ домашній урокъ. (Тамъ же, стр. 202). Въ тѣ времена и послѣ списываніе имѣло много сторонниковъ. Д. И. Тихомировъ долженъ былъ въ началѣ своей литературно-педагогической дѣятельности съ нимъ бороться, какъ съ пріемомъ нецѣлесообразнымъ. Своей прекрасной „Азбукой Правописанія", въ предисловіи къ которой онъ выступилъ рѣшительнымъ противникомъ обученія орѳографіи посредствомъ списыванія, онъ, можно сказать, убилъ этотъ методъ обученія. На практикѣ списываніе стало примѣняться мало, но были теоретики, защищающіе его, и въ числѣ ихъ такой опытный и талантливый педагогъ, какъ В. П. Шереметевскій. Не такъ еще давно Н. В. Тулуповъ издалъ свои прописи для изученія правописанія, но педагоги, кажется, мало обращали на нихъ вниманія, потому что раньше у насъ списываніе было не въ модѣ.

съѣздѣ учителей городскихъ училищъ я имѣлъ случай, основываясь на исторіи вопроса и своей практикѣ, выступить съ заявленіемъ нѣсколькихъ сомнѣній въ рѣшительныхъ преимуществахъ списыванія передъ другими методами обученія орѳографіи. Я говорилъ, что цѣлый годъ велъ въ 1-мъ классѣ своего городского училища обученіе правописанію посредствомъ списыванія и не замѣтилъ отъ этихъ упражненій значительнаго результата. На этотъ разъ занятія велись по методу профессора Томсона, т. е. шло списываніе исключительно механическое, безсознательное, не сопровождаемое никакими орѳографическими вопросами и объясненіями. Я только слѣдилъ за тѣмъ, чтобы списывали вѣрно.

Если показанія методолога, взгляды котораго мною мало раздѣлялись, не дали результата, какого отъ нихъ можно было ожидать, то естественно было испытать послѣ этого преподаваніе списыванія по методу, который мнѣ казался болѣе раціональнымъ: въ 1910—11 году я велъ, опять въ 1-мъ классѣ, въ теченіе большей части учебнаго года, почти ежедневно (въ среднемъ это составитъ часа 3 въ недѣлю), сознательное списываніе. Давался немаленькій отрывокъ по школьной хрестоматіи, обыкновенно строкъ 10, для списыванія на дому. Часть урока посвящалась разбору правописанія даннаго текста, часть шла на провѣрку написаннаго. Иногда ученикамъ задавалось списать и подумать о правописаніи словъ и знакахъ препинанія. На слѣдующемъ урокѣ я, провѣряя работы учениковъ, требовалъ, въ легкихъ случаяхъ, объясненія, почему такъ написано данное слово или поставленъ такой знакъ. Нерѣдко я задавалъ списывать стихотворенія и выучивать ихъ наизусть, требуя яснаго и выразительнаго чтенія: я не боялся сопоставленія письменной и живой рѣчи. Чтобы провѣрить методъ въ его чистомъ видѣ, въ теченіе всего года я не сдѣлалъ въ этомъ классѣ ни одной диктовки и ни одного изложенія. Списываніе все время дѣлалось учениками весьма аккуратно и точно.

Письменныя работы 51-го ученика этого класса, диктовка и изложеніе, исполненныя на экзаменахъ въ концѣ года, въ общемъ не измѣнили моего прежняго взгляда на списываніе, хотя мое впечатлѣніе отъ результатовъ списыванія на этотъ разъ было немного лучше, чѣмъ раньше.

Оказалось, впрочемъ, нѣсколько весьма непріятныхъ сюр-

призовъ: два-три ученика, отличавшіеся большою аккуратностью и точностью въ списываніи и аттестовавшіеся мною поэтому хорошими, написали настолько малограмотно, что пришлось имъ поставить самую низкую отмѣтку; благодаря этому, получилось значительное противорѣчіе между аттестаціей всего года и показаніемъ испытанія. Нельзя, конечно, отвергать метода, если онъ, будучи полезенъ для массы учащихся, окажется очень неудаченъ для нѣкоторыхъ особенныхъ индивидуальностей, но и этого не обнаружилось. Несомнѣнно, что надъ этимъ методомъ, т. е. методомъ обученія правописанію посредствомъ списыванія, много еще надо работать въ школѣ, чтобы сумѣть использовать всѣ его выгодныя стороны и охранить школу отъ дѣйствія тѣхъ его вліяній, которыя неблагопріятны успѣшности. Считать же списываніе всеисцѣляющимъ средствомъ для нашихъ орѳографическихъ недуговъ ни въ коемъ случаѣ нельзя.

Неблагопріятныя стороны, по моему мнѣнію, главнымъ образомъ являются послѣдствіемъ разобщенія письма отъ живого произношенія. Чтобы сказать о нихъ болѣе опредѣленно и подробно, я и долженъ былъ сдѣлать весь этотъ вступительный разсказъ о своихъ взглядахъ и опытахъ. Слѣдующія замѣчанія я буду иллюстрировать данными, взятыми изъ только что упомянутыхъ экзаменаціонныхъ письменныхъ работъ.

Результатъ нашихъ упражненій въ списываніи во всякомъ случаѣ былъ такой, что механическая сторона письма,—дѣйствіе зрительныхъ представленій и мускульныхъ движеній, — выдѣлилась весьма рельефно. Хотя я не старался совершенно обособить письмо отъ произношенія, но это произошло само собою. Въ усиленіи механическихъ навыковъ при письмѣ сторонники списыванія видятъ не только залогъ успѣха, но и гарантію грамотности. Наша память орѳографическихъ фактовъ дѣйствуетъ слабо, разсудокъ ошибается, дѣлая невѣрныя заключенія, а рука и глазъ—говорятъ они—исправляютъ. Это неограниченное довѣріе къ рукѣ и глазу,—само по себѣ очень сомнительное,—на опытѣ совершенно не подтверждается. Справедливо только то, что рука и глазъ ошибаются «иначе», не такъ, какъ память и разсудокъ, но ошибки они дѣлаютъ у всѣхъ, а у дѣтей очень часто.

Имѣя въ виду трудность и сложность искусства писать правильно и видя малую приспособленность дѣтской природы

къ тому, чтобы овладѣть его задачами, я полагаю, что при обученіи правописанію нужно пользоваться всѣми доступными для дѣтей сторонами и способами наблюденія, всѣми привычками, которыя естественно связаны съ языкомъ; я думаю, что необходимо прибѣгать и къ силѣ сужденія дѣтей. Ученые и педагоги, требующіе, чтобы методика правописанія опиралась только на однѣ зрительныя представленія и мускульныя привычки, берутъ какой нибудь подходящій для нихъ фактъ появленія и исправленія ошибки, анализируютъ его и торжественно заявляютъ: «Вотъ видите: знаніе правилъ не спасло отъ ошибки, а рука и глазъ эту ошибку исправили!» Но вѣдь для того, чтобы построить *всю* методику письма *исключительно* на дѣйствіяхъ руки и глаза, нужно доказать нѣчто несравненно бо̀льшее: докажите тому, кто съ вами не согласенъ, что рука и глазъ *никогда* не ошибаются, и тогда съ вами всѣ согласятся.

Какъ мало даютъ намъ зрительныя воспоминанія, — отъ которыхъ сторонники списыванія ждутъ слишкомъ многаго,— видно изъ того простого факта, что орѳографическою безграмотностью отличаются люди читающіе и перечитавшіе не мало печатныхъ, вполнѣ грамотныхъ текстовъ. Наши школьники, если не всѣ читаютъ книги, то всѣ читаютъ и учатъ хрестоматіи и учебники, многія слова видятъ десятки и сотни разъ, и всетаки постоянно въ нихъ ошибаются. Слово «естествовѣдѣніе» надо бы знать ученикамъ городского училища, которые спеціально изучаютъ этотъ предметъ, а многіе ученики, если заглянуть въ ихъ дневникъ, окажется, пишутъ это слово съ той или другой грубой ошибкой. Училище называется «Благовѣщенское»: на вывѣскѣ названіе это ярко написано золотыми буквами на голубомъ фонѣ. Сколько разъ каждый ученикъ видитъ эту вывѣску, и, преставьте, на дневникахъ всетаки встрѣчаете надпись: «Ученика Благовещенскаго училища». А ужъ какъ безбожно перевираются имена историческія, географическія, тѣ слова церковныя и библейскія, которыя есть во всѣхъ школьныхъ учебникахъ,—объ этомъ и говорить не хочется. А, вѣдь, эти ученики кончили успѣшно начальную школу, притомъ, хорошую, петербургскую школу. Между тѣмъ ихъ зрительныя представленія по части правописанія иногда настолько туманны, что нѣкоторые изъ нихъ не могутъ отличить знака восклицательнаго отъ вопросительнаго, двоточіе изо-

бражаютъ двумя точками, постановленными рядомъ, знакъ препинанія ставятъ не въ концѣ строчки, а въ началѣ слѣдующей и т. п...

Но перейдемъ отъ общихъ разсужденій къ тѣмъ фактамъ, которые ихъ вызвали, т. е. будемъ говорить о письменныхъ работахъ, исполненныхъ учениками послѣ довольно продолжительныхъ упражненій въ списываніи. Неправильныя написанія, оказавшіяся въ этихъ работахъ, мы будемъ группировать главнымъ образомъ по ихъ происхожденію.

Характерныя ошибки, происходящія отъ зрѣнія, въ этихъ работахъ относятся къ двумъ слѣдующимъ родамъ:

1. Буква слѣдующаго слога ставится въ предыдущій слогъ: *пыстыни* (пустыни), *томнотѣ* (темнотѣ), *врямя* (время), *одныжды* (однажды), *закотомъ* (закатомъ), *крукнулъ* (крикнулъ), *ходито* по лагерю (ходитъ по лагерю) и т. п.

Ошибки такого рода встрѣчаются чаще другихъ и въ старыхъ памятникахъ письменности; палеографы объясняютъ ихъ какъ «зрительное предвосхищеніе». Тамъ, конечно, эти ошибки встрѣчаются сравнительно рѣдко, вслѣдствіе большой внимательности переписчиковъ, высокаго ихъ почтенія къ тексту, а у нашихъ дѣтей, разумѣется, они будутъ часты, благодаря разсѣянности и слабому интересу къ тому, что они пишутъ.

Во всякомъ случаѣ, въ нашихъ письменныхъ работахъ они встрѣчаются у многихъ учениковъ, при томъ одна и та же ошибка повторяется въ разныхъ работахъ.

Когда я велъ обученіе правописанію прежними способами, мои ученики не отличались, можетъ быть, особенною грамотностью, но такихъ ошибокъ никогда не дѣлали! То же я долженъ сказать и о всѣхъ слѣдующихъ ошибкахъ. Имѣю полную увѣренность, что опытные преподаватели, которые не обучали орѳографіи посредствомъ списыванія, съ ними почти совершенно не знакомы, хотя ученическихъ ошибокъ видали тысячи.

2. Повтореніе предыдущей буквы, вмѣсто той, которую слѣдуетъ написать. Явленіе это встрѣчается рѣже, чѣмъ первое. Наши ученики писали:

*точто* (точно), *увудѣлъ* (увидѣлъ), *капитатъ* (капитанъ).

3. Затѣмъ имѣемъ разнородные случаи, когда слова не дописаны:

I. Чаще всего встрѣчается пропускъ одной буквы:

*всрѣтилисъ* (встрѣтились), *схатилъ* (схватилъ), *прснулся* (проснулся), *Румяневу* (Румянцеву), *однажы* (однажды), *купалью* (купальню), *устоили* (устроили), *нказаніе* (наказаніе), *пдруку* (подъ руку), *пошлъ* (пошелъ) и т. д.

II. Иногда пропускается слогъ или двѣ сосѣднія буквы:

*капинъ* (капитанъ), *никаго* (никакого); *Румянцъ* (Румянцевъ), *отпустъ* (отпустилъ).

III. Не дописываются слова:

*замѣти* (замѣтилъ), въ *ночно* (въ ночной).

IV. Не дописываются буквы (чаще всего вмѣсто *й* пишется *и*):

*военнои* (военной), *ухъ* (ужъ), *своеи* (своей), *топленный* (топленой), *которыи* (который), *уити* (уйти).

4. Потомъ—случаи, когда слова переписаны.

I. Повтореніе и вставка буквы:

*скрыттся* (скрыться), *за ктатомъ* (закатомъ). Явленіе это наблюдается рѣже, чѣмъ пропускъ.

II. Повторенія слога и подобныя явленія:

*въ водну* (въ одну), онъ *въ* возвратился, *спуспустили* (спустили), *спусустили* (спустили).

III. Переписанныя буквы:

въ ночномъ *одеяній* (одѣяніи), *стустили* (спустили), *пустынй* (пустыни), *устройли* (устроили).

Причиной ошибокъ 3-го и 4-го ряда надо считать неудачныя движенія мускуловъ руки, слабо контролируемыя зрѣніемъ и совсѣмъ не провѣряемыя слухомъ.

5. Кротѣ этого имѣется рядъ странныхъ и грубыхъ ошибокъ, происхожденіе которыхъ я не сумѣю связать съ дѣятельностью зрѣнія или мускуловъ руки. Только два положенія для меня несомнѣнны: 1) что упражненія зрѣнія и мускуловъ, производящихъ письмо, не спасли отъ этихъ ошибокъ, 2) что, еслибы у дѣтей не ослабѣла способность провѣрять написанное на слухъ, то они никогда не написали бы:

*порусъ* (парусъ), *очудился* (очутился), *по брыгали* (попрыгали), *привесали* (привязали), *дожитало* (дожидала), *шорму* *) (форму), *ега* (его), *палатыки* (палатки) и др.

---

*) Въ этомъ словѣ буквы *ш* и *м* такъ плохо написаны, что его можно прочитать и *морму*, но ближе намъ показалось къ *шорму*.

Ученики, учившіеся посредствомъ диктовокъ, не надѣлаютъ такихъ ошибокъ даже въ томъ случаѣ, если ихъ преподаватель не обладаетъ ни опытностью, ни особымъ искусствомъ.

6. Особенную важность я придаю группѣ грубыхъ ошибокъ въ синтаксическомъ соединеніи словъ, которая оказалась въ письменныхъ работахъ моихъ школьниковъ. Эти ошибки показываютъ, что усердныя занятія списываніемъ приводятъ дѣтей къ утратѣ синтаксическаго смысла и чутья. Поэтому въ области синтаксиса отдѣленіе живого языка отъ письменнаго я считаю пагубнымъ для успѣшнаго изученія того и другого. Вы посмотрите, какъ пишутъ дѣти лѣтъ 12-ти, прошедшія начальную школу, черезъ годъ усерднаго списыванія. Вѣдь, такихъ ошибокъ въ синтаксисѣ не допуститъ въ своей живой рѣчи даже ребенокъ дошкольнаго возраста! При обученіи по диктовкамъ, когда письмо контролируется живой рѣчью дѣтей, немыслимо увидѣть въ письмѣ что-либо подобное слѣдующему:

Спустили въ воду парусъ *привязала* (привязали) его. Румянцевъ взялъ его *за рукъ* (за руку). Которыя *было* (были) надѣты. Недовольный *этомъ*. Спустили *воду* (въ воду) парусъ. Заметилъ, тогда кагда *было* (былъ) лицемъ къ лицу. *Одина* (одинъ) Маеръ. Стыдно *стаятъ* (стоять) окло (около) генерала. Чтобы его *постыдитъ* (постыдить).

Что ученики, благодаря списыванію, пріобрѣли рядъ невыгодныхъ для орѳографіи представленій, привычекъ и стремленій особенно доказывается ихъ поправками. Написано *повѣлъ*, и *ѣ* передѣлано изъ *е*; написано *вышѣлъ*: опять *ѣ* передѣлано изъ написаннаго сначала *е*. Подобныя явленія видимъ и въ написаніяхъ: *бѣрега, къ палатки, съ пустынѣ* и др., гдѣ невѣрныя буквы передѣланы изъ написанныхъ сначала вѣрныхъ.

Ученику два раза пришлось писать слово *очутился*; всякій разъ онъ послѣ *у* заводилъ букву *т*, но въ самомъ началѣ исправлялъ ее на *д*, такъ что оба раза получилось *очудился*. Ясно, что во всѣхъ данныхъ случаяхъ онъ находится во власти какихъ-то слѣпыхъ силъ, которыя его толкаютъ къ механическому и очень неудачному письму.

Я могу сказать на основаніи приведенныхъ фактовъ, что въ этой силѣ зрительныхъ и механическихъ навыковъ при школьномъ письмѣ нужно видѣть не одного добраго охранителя грамот-

ности, но и злого ея губителя. По моему мнѣнію, ужъ пусть лучше ученикъ путаетъ, какъ ему угодно, буквы *ѣ* и *е* въ словѣ *вѣтеръ*, но не пишетъ *вѣтѣлъ* вмѣсто *вѣтеръ*, тѣмъ болѣе во фразѣ: «съ моря дулъ свѣжій вѣтеръ». Примѣръ этотъ показываетъ, что зрительныя представленія и мускульныя движенія вовсе не обязаны ассоціироваться съ цѣлыми словами. Напримѣръ, зрительныя представленія нѣкоторыхъ, часто встрѣчающихся окончаній, вродѣ — *ѣлъ*, могутъ такъ прочно связаться съ опредѣленными движеніями мускуловъ руки и достигнуть такой привычности и силы, что въ письмѣ одни окончанія будутъ нерѣдко подставляться на мѣсто другихъ, такъ что будемъ получать не только *вышѣлъ* вмѣсто *вышелъ*, но и *вѣтѣлъ* вмѣсто *вѣтеръ*, какъ было съ нашими учениками. Всего чаще, конечно, такія ошибки будутъ происходить подъ вліяніемъ предшествующихъ и послѣдующихъ зрительныхъ представленій и мускульныхъ движеній.

Ошибки, вызванныя неудачными дѣйствіями органовъ зрѣнія и движенія, такъ разнообразны, неожиданны и странны, что мы не сумѣемъ даже ихъ предусмотрѣть и предупредить. Въ отношеніи правописанія къ произношенію мы по крайней мѣрѣ можемъ ясно поставить ученику затруднительные вопросы: говоримъ *ево*, а пишемъ *его*, говоримъ: *роф*, *вада*, но пишемъ: *ровъ*, *вода*. Если ученики иногда и смѣшиваютъ сопоставленные факты, то все-таки они будутъ имѣть дѣло съ явленіями вполнѣ естественными и цѣнными въ языкѣ. Но какъ предостеречь дѣтей отъ ошибокъ, подобныхъ: *пыстыни*, *ходито по берегу*, *точто*, *стустили*, *ега* и т. д., и т. д.?

Не зайдемъ ли мы очень далеко, если, вмѣстѣ съ методикой школьнаго письма, намъ придется изучать еще и палеографію въ одной изъ самыхъ сложныхъ и трудныхъ ея частей?

Пусть не подумаетъ читатель, что списываніе избавило моихъ учениковъ отъ тѣхъ орѳографическихъ ошибокъ, которыя объясняются вліяніемъ живого языка. Только абсолютное воздержаніе отъ живой рѣчи могло бы совершенно избавить дѣтей отъ ошибокъ такого рода. Поэтому въ нашихъ письменныхъ работахъ видимъ: *корабель*, *сонца*, *здѣлавъ*, *сказафъ*, *успакоился*, *стаялъ*, *приближающяго* и мног. др.

Итакъ, вмѣстѣ съ новымъ добромъ, т. е. съ нѣкоторою грамотностью, пришло къ моимъ ученикамъ достаточно и но-

ваго зла, да и старое зло еще осталось въ довольно замѣтномъ, хотя, можетъ быть, и нѣсколько меньшемъ видѣ.

Я не стану вдаваться въ дальнѣйшія подробности относительно письменныхъ работъ, изъ которыхъ извлечены приведенные факты, не буду входить и въ болѣе обстоятельное изслѣдованіе вопроса о списываніи, какъ методѣ обученія правописанію. Моя цѣль была здѣсь одна: указать, что списываніе имѣетъ рядъ невыгодныхъ сторонъ, и слишкомъ усердныя и неразборчивыя занятія имъ не всегда приведутъ къ цѣли, особенно если наши упражненія ослабляютъ успѣхи въ усвоеніи живого языка, который является необходимой опорой и для самой орѳографіи.

Мы призываемъ и преподавателей, и руководителей школы къ осторожному и умѣренному пользованію новыми методами изученія правописанія. Человѣку, не наблюдающему другихъ школъ, конечно, трудно судить, насколько распространено то или другое увлеченіе. Но, судя по нѣкоторымъ книгамъ и мнѣніямъ, новую методику не только признаютъ и оцѣниваютъ, но въ нее даже вѣрятъ, какъ въ непреложную истину, какъ въ послѣднее слово науки. Принятая безъ достаточнаго опыта и критики, такая методика извѣстное время будетъ держаться какъ родъ нѣкотораго педагогическаго суевѣрія и будетъ имѣть немало неразумныхъ послѣдователей. Что они есть и теперь, можемъ сослаться на фактъ, опубликованный «Биржевыми Вѣдомостями» (№ 12323—15 мая 1911 года):

«На-дняхъ, въ одномъ изъ начальныхъ городскихъ училищъ въ Р. разыгралась такая дикая сцена. Шелъ урокъ завѣдующаго училищемъ А. С. З. по русскому языку. Одинъ изъ учениковъ, 10-лѣтній сынъ слесаря П. К., сдѣлалъ при списываніи ошибку—мальчикъ самъ замѣтилъ свою ошибку и уже сталъ переправлять ее, когда къ нему подошелъ учитель и съ крикомъ ударилъ его нѣсколько разъ кулакомъ по лицу. Отъ сильнаго удара мальчикъ упалъ на парту. По возвращеніи домой, онъ сталъ жаловаться на сильную боль въ ушахъ. Мать повела его въ земскую больницу къ врачу. Врачъ, осмотрѣвъ мальчика, заявилъ, что, благодаря удару по ушной части, у К. можетъ развиться глухота, и посовѣтовалъ обратиться къ городовому врачу для полученія свидѣтельства о побояхъ». И т. д...

Я спросилъ бы: къ чему такъ стараться или вообще слишкомъ стараться? Положимъ, мы и въ научной книгѣ найдемъ:

«Всякій преподователь, не только преподаватель словесности, долженъ одинаково слѣдить за правильностью письма и *взыскивать за ошибки*». Или: «*Ошибки не должны быть допускаемы* (А. И. Томсонъ, Общее языковѣдѣніе, Одесса, 1910, стр. 439). Въ той же книгѣ мы найдемъ и объясненіе такихъ строгихъ требованій: «Если же [ученикъ] случайно напишетъ невѣрно, то получаетъ *невѣрныя зрительныя и рукодвигательныя ощущенія*, которыя запоминаются. Тогда ему предстоитъ въ будущемъ уже *двойная работа*: запомнить вѣрное написаніе настолько прочно, чтобы слѣдъ невѣрнаго написанія не могъ при случаѣ заглушить его» (432). Но, повторяю: не будемъ суевѣрны, не будемъ закрывать себѣ глаза на факты дѣйствительности. Ученые не всегда знаютъ школу и дѣтей. Это незнаніе они сами же обнаруживаютъ, требуя отъ нашихъ учениковъ того, что невозможно. Ошибаются и всегда будутъ ошибаться не только наши школьники, но и университетскіе ученики г. Томсона.

О значеніи ошибокъ авторъ «Общаго языковѣдѣнія» говоритъ то, что всѣмъ извѣстно, но онъ старается сказать это сильно, подчеркнуть, налечь на тѣхъ, кому съ этимъ приходится имѣть дѣло. *Двойная* работа пугаетъ учащихъ и приводитъ къ неразумному усердію; нѣкоторые даже могутъ подумать, что наука въ этомъ случаѣ точно измѣрила и выразила математически вѣрно, цифрой 2, значеніе вреда отъ допущенной ученикомъ ошибки.

Мы, педагоги, безъ большой учености, изъ простого опыта знаемъ, что слѣды слышаннаго, видѣннаго, написаннаго вовсе не отличаются у дѣтей такой роковой прочностью, что ученикъ будетъ находиться какъ бы въ когтяхъ у всякой сдѣланной имъ ошибки: попался такъ и не уйдетъ! Если бы эти слѣды были прочны, какъ бы легко и быстро мы могли всему научить! Кто самъ не занимался съ дѣтьми, тотъ думаетъ: имъ надо сказать, показать—и они будутъ знать это. А учитель десять разъ покажетъ, скажетъ — и дѣти все-таки не знаютъ, забыли то, что сообщено. Да какъ отлично, основательно забыли! Такъ, какъ будто бы они никогда и не слышали, о чемъ вы ихъ спрашиваете. Конечно, есть способъ сдѣлать дѣтей болѣе памятливыми: это обратить на тотъ или другой предметъ больше вниманія, постараться, приналечь на дѣло. Но мы и налегаемъ, да такъ налегаемъ, что отъ всего

русскаго языка у насъ во многихъ школахъ только и осталось, что одно русское правописаніе.

Профессорамъ ли этого желать! И безъ того тяжелымъ гнетомъ лежитъ на нашей школѣ страхъ передъ буквой, боязнь сдѣлать орѳографическую ошибку. Орѳографія поглощаетъ большую часть нашихъ учительскихъ силъ и времени. Молодой человѣкъ, совершенно невѣжественный въ родномъ языкѣ и литературѣ, безъ всякаго влеченія и любви къ нимъ, но обладающій безупречною орѳографіею—вотъ созданіе нашей школы, вотъ, къ стыду нашему, идеалъ ея!

Не будемъ же слушать тѣхъ, кто старается внѣдрить въ насъ это благоговѣніе къ орѳографіи, даже и тогда, когда ея поклонники говорятъ намъ съ высокой каѳедры университета. Встанемъ спиной къ орѳографіи и обратимся лицомъ къ нашимъ сокровищамъ живого слова, къ нашимъ роднымъ великимъ писателямъ. Пусть школа не угнетаетъ дѣтей и юношей наукой мертвой, пусть не угашаетъ ихъ духа, а воспламеняетъ его любовью къ тому, что составляетъ наше лучшее національное достояніе!

## «Выразительное чтеніе» какъ предметъ общественнаго образованія *).

Открытые недавно въ Петербургѣ при обществѣ народныхъ университетовъ *Курсы для подготовки преподавателей выразительнаго чтенія* возбуждаютъ разные толки въ печати и обществѣ.

Прислушиваясь къ этимъ толкамъ, отличаешь—среди сочувственныхъ — недовольные голоса; есть и прямые протесты противъ новаго образовательнаго начинанія, во главѣ котораго встала Театральная Секція Общества народныхъ университетовъ.

Съ одной стороны, говорятъ о желательности сдѣлать «выразительное чтеніе» обязательнымъ предметомъ низшаго образованія. Говорятъ, впрочемъ, по незнакомству съ программами: министерскія программы требуютъ, и довольно настойчиво, чтобы чтеніе было «выразительно». Другое дѣло, насколько исполнимо это требованіе при отсутствіи спеціально подготовленныхъ преподавателей.

Съ другой стороны, горячо возражаютъ противъ обремененія школы новымъ излишнимъ или, по крайней мѣрѣ, малонужнымъ предметомъ. Говорятъ: «Къ чему конфекты вмѣсто хлѣба? Зачѣмъ увеличивать число театральныхъ неудачниковъ? Для чего учить чтенію со смысломъ, когда, кромѣ Гоголевскаго Петрушки, никто не читаетъ и не можетъ читать безсмысленно?» Хотя послѣдняго рода взгляды развиваются лицами, недостаточно освѣдомленными въ вопросѣ «выразительнаго чтенія», однако они находятъ себѣ сторонниковъ и утверждаютъ

*) Первоначально напечатано въ „Русской Школѣ“ (1910 г., № 5—6, стр. 65—68). Хотя статья эта написана по частному поводу, но авторъ стремился изложить въ ней главныя основанія вопроса о значеніи живого слова; поэтому статья и печатается здѣсь безъ измѣненія.

въ обществѣ ложныя представленія о дѣлѣ. Въ виду этого, намъ хотѣлось бы, съ возможной краткостью, разсмотрѣть вопросъ о «выразительномъ чтеніи» съ педагогической и общественной стороны.

Важность «выразительнаго чтенія» въ школѣ сознавалась уже въ 60-хъ годахъ, которые были временемъ пробужденія и быстраго развитія педагогической мысли въ нашемъ обществѣ. Но, конечно, когда русская школа только что создавалась, когда не было ни учителей, ни учебниковъ, когда не были разработаны ни программы, ни методы обученія, — возможно было и слѣдовало говорить только о насущныхъ нуждахъ низшей школы. Указанія на важность изученія живой русской рѣчи, которыя давали болѣе зоркіе педагоги, какъ Ушинскій, Л. Н. Толстой (который требовалъ въ своей «Азбукѣ» чтенія, согласнаго съ произношеніемъ: *ево*, *што* и др.), прошли почти безслѣдно.

Живое движеніе въ пользу выразительнаго чтенія возникло въ 80-хъ годахъ, отчасти подъ вліяніемъ интересной, мѣстами прямо увлекательной, книги — Легуве: «Чтеніе какъ искусство». Горячими агитаторами выразительнаго чтенія явились въ это время замѣчательные педагоги двухъ нашихъ столицъ: въ Москвѣ живымъ примѣромъ и печатнымъ словомъ пропагандировалъ выразительное чтеніе В. П. Шереметевскій, въ Петербургѣ то же самое дѣлалъ В. П. Острогорскій.

Эти проповѣдники нашли себѣ огромное число сторонниковъ въ русскомъ педагогическомъ мірѣ. Обученіе выразительному чтенію въ школѣ было признано важнѣйшимъ условіемъ хорошаго преподаванія. Горькій опытъ убѣдилъ дѣятелей школы, что простыя, слишкомъ элементарныя задачи и пріемы обученія, которыми ограничивались раньше, не даютъ еще тѣхъ результатовъ, которые ожидаются; что хлѣбъ, который школа предлагаетъ учащемуся, дурно питаетъ, не даетъ ни здоровья, ни силы, потому что въ немъ не достаетъ немногаго... соли.

Въ то время, какъ одни продолжали и продожаютъ видѣть эту соль въ Гротовской орѳографіи, другіе все болѣе и болѣе убѣждаются, что лучшей приправой обученія является выразительное чтеніе. Конечно, педагоги вовсе не видятъ въ этомъ «выразительномъ чтеніи» чего либо театральнаго. У нихъ совсѣмъ другая задача. *Она состоитъ въ томъ, чтобы*

*цѣлесообразными средствами культивировать живую рѣчь, какъ могущественное орудіе индивидуальнаго и общественнаго образованія.*

Такимъ образомъ, въ понятіе о выразительномъ чтеніи вводится и устное произношеніе, а объектомъ усовершенствованія является не только ученикъ, но и учитель, и прежде всего учитель.

Наши педагоги, какъ и педагоги Франціи, убѣдились, что механическое умѣнье читать книгу не является еще источникомъ знанія; что слишкомъ важно для успѣшности и продуктивности ученія, *какъ* читать. Оказалось, что ученикъ, предоставленный самъ себѣ, читаетъ отчасти какъ Гоголевскій Петрушка, т. е. не стараясь понимать смыслъ читаемаго, а только запоминая слова и выраженія. Оказалось, что онъ выучиваетъ плохо прочитанныя, безсмысленныя фразы, такъ что въ его отвѣтѣ нерѣдко слышатся такія выраженія: «въ возвратномъ залогѣ окончаніе «ся» можно *безъ всякаго смысла* замѣнить мѣстоименіемъ себя». Это сказано потому, что ученикъ по небрежности при чтеніи или заучиваніи подмѣнилъ выраженіе: *безъ измѣненія смысла* словами: *безъ всякаго смысла*. Легуве говоритъ, что онъ скорѣе всякаго школьника выучитъ любую страницу учебника. Правда, память дѣтей крѣпка и свѣжа, а у него ослабѣла, но онъ запомнитъ вдвое скорѣе, потому что привыкъ читать хорошо, соблюдать знаки препинанія и слѣдить за движеніемъ мысли.

Давно всѣмъ хорошо извѣстно, что живое слово является несравненно сильнѣйшимъ дѣятелемъ образованія, чѣмъ книга. Посредственный профессоръ дастъ учащемуся больше, лучше возбудитъ его умственныя силы, интересъ къ знанію, чѣмъ прекрасная книга. Современная педагогика и стремится поставить въ школѣ на первое мѣсто эту живую рѣчь, сдѣлать ее двигателемъ всесторонняго умственнаго развитія. Въ дѣйствительности все знаніе проходитъ черезъ слово, но въ школѣ стараго типа его проводили преимущественно черезъ слово *писанное;* новая школа стремится поставить дѣло на болѣе естественный путь, проводя его черезъ слово *устное, живое*.

Вопросъ о «выразительномъ чтеніи» сводится педагогами нашего времени не къ преподаванію новаго предмета, а къ постановкѣ всего курса ученія. Та школа считается поставленной правильно, въ которой дѣти учатся говорить и

изъ мертвой книги умѣютъ извлекать живое слово, а съ нимъ и ясную мысль.

По взглядамъ педагоговъ «выразительное чтеніе» (=выразительная рѣчь) не должно быть *отдѣльнымъ предметомъ*, но должно проходить черезъ весь курсъ ученія, какъ необходимый, неотдѣлимый его элементъ. И не только на урокахъ родного языка, но и на всѣхъ другихъ—отъ учителя и ученика—должна слышаться правильная, ясная, выразительная рѣчь. Это, конечно, потребуетъ большого труда, но послѣдствія этой работы будутъ такъ благотворны, что кто любитъ дѣло и хочетъ его успѣха, тотъ не побоится затрудненій. И онъ вскорѣ убѣдится, что направляя свою энергію и неокрѣпшія силы дѣтей на усвоеніе книжныхъ отвлеченностей, онъ тратитъ несравненно больше, а выигрываетъ меньше. Вотъ почему тамъ, гдѣ школьное обученіе носитъ жизненный характеръ (напримѣръ, въ школахъ Америки), выразительное чтеніе давно является предметомъ первыхъ попеченій руководителей школы и поставлено весьма высоко. Тамъ понимаютъ, что обрабатывая рѣчь, совершенствуютъ мышленіе и воображеніе, повышаютъ интересъ къ книгѣ, даютъ умѣнье пользоваться ею, а это умѣнье есть важнѣйшее средство образованія; тамъ знаютъ, что живая рѣчь—главнѣйшее орудіе человѣческаго общенія и могучаго дѣйствія на людей; потому, готовя людей къ жизни, стремятся научить ихъ пользоваться этимъ орудіемъ.

Но на педагогику мы смотримъ не только, какъ на средство обученія дѣтей, но также какъ на способъ интенсивнаго образованія народныхъ массъ, которымъ книга мало доступна и представители которыхъ, по прекрасному выраженію Ушинскаго, изъ напечатанныхъ на бумагѣ строкъ на умѣютъ извлекать живыхъ и плодотворныхъ мыслей.

Съ этой точки зрѣнія образованіе въ нашемъ обществѣ искусныхъ чтецовъ путемъ начальной школы и особыхъ педагогическихъ курсовъ должно оказать важную и дѣятельную помощь распростаненію образованія въ широкихъ и темныхъ народныхъ массахъ. Всѣ эти народныя библіотеки, народныя чтенія безъ умѣлыхъ чтецовъ не сдѣлаютъ и половины своего дѣла.

Не достаточно, чтобы рабочій человѣкъ взялъ книгу, и не безразлично, прочитаетъ ли онъ ее по складамъ, или съ

толкомъ и чувствомъ. И для распространенія образованія, для поднятія культуры огромная разница, будетъ ли рабочій читать книгу про себя или станетъ читать ее вслухъ: женѣ, дѣтямъ, знакомымъ. Безъ нѣкотораго искусства въ чтеніи послѣдняго трудно ожидать.

Наивно думать, что «выразительное чтеніе» пріобрѣтается само собою, безъ ученія. Это искусство весьма трудное и лѣнивымъ въ руки не дается. Педагоги прекрасно знаютъ, какъ слабо читаютъ ученики, если учитель не приложилъ при обученіи чтенію значительнаго усилія и искусства.

Конечно, находятся талантливые люди, которые читаютъ хорошо, не учась этому спеціально. Но такіе самородные чтецы-художники рѣдки, а ихъ дѣятельность не приноситъ всей возможной пользы, потому что они не могутъ передать своего искусства другимъ, такъ какъ и сами не знаютъ теоретическихъ его основаній.

Хорошо извѣстно и обратное явленіе, когда, вслѣдствіе отсутствія школы, плохо читаютъ люди даже съ высокимъ умственнымъ и художественнымъ развитіемъ, какъ, напримѣръ, было съ Шиллеромъ.

Еще болѣе странно возражать противъ обученія «выразительному чтенію» съ «демократической» точки зрѣнія, усматривать въ немъ аристократическій принципъ, находить «барскую затѣю». Говорятъ: «Зачѣмъ рабочему декламація?» Другими словами: зачѣмъ ему тѣснѣе пріобщаться къ произведеніямъ національнаго и мірового генія? Какъ будто рабочему не нужно постигать всю красоту и прелесть Пушкина, Тургенева, Толстого? Вѣдь нѣсколько артистически прочитанныхъ стихотвореній или отрывковъ великаго писателя дадутъ утомленному тяжелымъ трудомъ необразованному работнику не только много наслажденія, но и гораздо больше пониманія прочитаннаго, чѣмъ длинная лекція, въ которой смысль и красота поэзіи не показываются въ живой художественной рѣчи, а «объясняются».

На помощь педагогу уже давно началъ приходить профессоръ, съ богатствомъ своихъ знаній и точностью методовъ. Теперь приходитъ артистъ съ высоко обработанной рѣчью, съ опытомъ утонченнаго пониманія авторовъ, съ умѣньемъ проникаться настроеніями и чувствами поэтовъ и передавать все это въ живомъ словѣ. Этому нужно только радоваться, и мы считаемъ своимъ долгомъ сказать, что Театральная Секція Общества народныхъ

университетовъ идетъ навстрѣчу насущной потребности народнаго просвѣщенія, и ея предпріятіе должно принести огромную пользу и русской школѣ, и всѣмъ тѣмъ слоямъ населенія Россіи, которымъ художественное русское слово или совсѣмъ недоступно, или мало понятно безъ воплощенія въ яркой живой рѣчи.

Опыты Х. Д. Алчевской давно уже ясно доказали, съ какой любовью и пониманіемъ наши крестьяне слушаютъ знаменитыхъ родныхъ писателей.

Еще Гоголь обращалъ вниманіе на то, что «искусные чтецы должны создаться у насъ», чтобы литература воспитывала народъ; онъ говорилъ даже, что одно только искусное чтеніе можетъ установить о нашихъ поэтахъ ясное понятіе. А Гоголь былъ не только великій писатель, но и въ высшей степени замѣчательный чтецъ.

## Декламація въ старой школѣ.

О многихъ замѣчательныхъ писателяхъ 2-ой половины XVIII-го вѣка и 1-ой половины XIX-го мы знаемъ, что они были превосходными чтецами. Таковъ былъ Фонвизинъ, Гнѣдичъ, Крыловъ, Жуковскій, Пушкинъ, Гоголь, Аксаковъ. У насъ возникаетъ вопросъ: какъ и гдѣ они могли научиться искусству чтенія? Намъ на первый взглядъ кажется, что выразительное чтеніе—явленіе самаго недавняго времени, что руководства для его изученія явились на нашей памяти, что старая школа не имѣла ни теоріи, ни практики для изученія этого благороднаго искусства. Но все это намъ кажется по недостаточному знакомству съ тѣмъ, чему учили въ старой школѣ. Декламація въ ней преподавалась почти вездѣ, но не отдѣльно, а вмѣстѣ съ теоріею словесности, или, какъ тогда чаще ее называли, риторикой. Знакомство съ старыми риториками убѣждаетъ, что теорія произношенія почти всегда входила въ риторику, какъ одна изъ ея необходимыхъ частей. Это содержаніе риторикъ показываетъ намъ, что въ нашей старой школѣ велось преподаваніе декламаціи учителями словесности, и лучшіе ученики школы или, по крайней мѣрѣ, болѣе интересующіеся выразительнымъ чтеніемъ и произношеніемъ могли ему хорошо научиться. Изъ разныхъ воспоминаній видно, что въ добрыя старыя времена былъ спросъ на декламацію, были охотники до торжествъ и связанныхъ съ ними чтеній; искусство чтенія поэтому поощрялось, и ему могли научиться даже люди совершенно чуждые школѣ, какъ напримѣръ, Крыловъ.

Разсмотримъ нѣсколько старыхъ риторикъ, начиная отъ Ломоносова и кончая Давыдовымъ, чтобы познакомиться съ тѣмъ, что именно преподавалось нашимъ предкамъ по теоріи выразительнаго чтенія.

Въ общеизвѣстной Риторикѣ Ломоносова, напечатанной въ 1748 году, не было главы о произношеніи; она находится только въ его рукописной Риторикѣ 1744 года, напечатанной въ академическомъ собраніи его сочиненій (Т. III. СПб. 1895, стр. 74—77). Оговоримся, что Ломоносовъ и большая часть другихъ авторовъ даютъ свои указанія о произношеніи лишь примѣнительно къ произнесенію «словъ», т. е. рѣчей, произведеній ораторскаго искусства, но, конечно, во времена Ломоносова иначе и быть не могло: тогда почти нечего еще было произносить, кромѣ рѣчей, такъ какъ изящная литература отсутствовала, а затѣмъ, по мѣрѣ появленія и накопленія художественныхъ произведеній, этими указаніями могли пользоваться и при чтеніи.

Произношеніе, по мнѣнію Ломоносова, требуетъ больше упражненія, чѣмъ теоріи и предписанныхъ правилъ. Кто хочетъ быть хорошимъ ораторомъ, тотъ долженъ часто упражняться, вырабатывая произношеніе, соотвѣтствующее содержанію слова. При этомъ Ломоносовъ совѣтовалъ соблюдать слѣдующія правила:

Слово произносить должно голосомъ чистымъ, не прерывающимся и не грубымъ.

Тонъ голоса долженъ быть средній, не очень крикливый и не слишкомъ низкій.

Говорить нужно ровно, не вскрикивая вдругъ весьма громко и не понижая неожиданно голосъ. Но нельзя говорить и однимъ тономъ, безъ повышенія и пониженія: слѣдуетъ умѣренно повышать и понижать голосъ, сообразно со смысломъ произносимаго.

«Въ вопрошеніяхъ, въ восклицаніяхъ и въ другихъ сильныхъ фигурахъ надлежитъ оной (голосъ) возносить (возвышать) съ нѣкоторымъ стремленіемъ и отрывомъ .

Въ истолкованіи и въ нѣжныхъ фигурахъ нужно говорить ровнѣе и нѣсколько понижать голосъ. «Радостную матерію веселымъ, печальную плачевнымъ, просительную умильнымъ, высокую великолѣпнымъ и гордымъ, сердитую произносить гнѣвнымъ тономъ». Словомъ, выраженіе голоса должно соотвѣтствовать чувству, вложенному въ содержаніе произносимаго.

Каждый періодъ нужно произносить отдѣльно отъ прочихъ, т. е. окончивъ его, нѣсколько остановиться. Части періода,

раздѣленныя двоеточіями и запятыми, нужно отдѣлять малою перемѣною голоса и едва чувствительною остановкою.

Каждое слово, слогъ и букву нужно выговаривать чисто и ясно, «и въ одинъ духъ излишно не захватывать: ибо сіе понуждаетъ часто въ непристойномъ мѣстѣ остановиться, или нѣсколько складовъ (слоговъ) не договоря пропустить .

Не надобно очень спѣшить, или излишнюю протяжность употреблять: для того что отъ перьваго слово бываетъ слушателямъ невнятно, а отъ другого скучно .

Дальнѣйшія указанія этой главы относятся къ мимикѣ: движеніямъ рукъ, головы, плечъ, которыя примѣняютъ въ извѣстныхъ частяхъ рѣчей искусные риторы.

Извѣстно, что эта теорія произношенія составилась подъ вліяніемъ латинскихъ, французскихъ и нѣмецкихъ авторовъ: всего болѣе — Квинтиліана, Каусина и Готшеда. Она была извѣстна нашей старой школѣ и до Ломоносова, въ рукописныхъ риторикахъ, гдѣ особенно подробно говорилось о выраженіи страстей и жестахъ. Впрочемъ, о чемъ говорятъ эти рукописныя риторики, понять не очень легко. Для примѣра возьмемъ въ одной изъ нихъ отрывокъ о движеніяхъ голоса:

«Толико знаменованій гласа у риторовъ есть, елико знаменованій сердечныхъ, сирѣчь страстей, яже зѣло воздвизаются гласомъ. Какова убо рѣчеточецъ требуетъ воздвиженія сердца отъ слушателей, таковаго той страсти приличнаго долженствуетъ произносить гласъ, острый, жестокій, часто жестокій, часто усѣкаемый, ревность прообразующій ...

Въ позднѣйшихъ риторикахъ о произношеніи говорится подробнѣе. Такъ, *А. Никольскій* въ «Основаніяхъ россійской словесности , выдержавшихъ нѣсколько изданій, давалъ въ концѣ довольно интересную теорію произношенія (См. 5-ое изд., СПб. 1823, стр. 118—121), *Галичъ* въ «Теоріи краснорѣчія», извлеченной изъ нѣмецкой библіотеки словесныхъ наукъ, тоже далъ хорошую теорію декламаціи («Опытъ науки изящнаго, начертанный *А. Галичемъ*». СПб. 1825).

Особенно хорошо обработано содержаніе и изложеніе главы о произношеніи въ «Правилахъ Словесности *Якова Толмачева*» (СПб. 1822, часть IV-ая, глава XVIII, «О произношеніи ораторскомъ», стр. 249—263). Приведемъ здѣсь первую часть этой главы, гдѣ собственно говорится о произно-

шеніи, опустивъ обстоятельное ученіе о тѣлодвиженіяхъ, которому посвященъ конецъ главы.

«Произношеніе есть весьма важная и трудная часть ораторскаго искусства» *). Оно требуетъ яснаго выраженія мыслей и чувствованій, требуетъ совершеннаго согласія между внутреннимъ и внѣшнимъ движеніемъ оратора. Голосъ, лице, глаза и другія тѣлесныя части должны соотвѣтствовать дѣйствіями своими внутреннему состоянію души его».

«Естьли ораторъ въ произношеніи не соглашаетъ всѣхъ частей, которыя должны содѣйствовать къ выраженію его мыслей и чувствованій: то мы почитаемъ сіе не только недостаткомъ искусства, но и противорѣчіемъ самой природѣ; почитаемъ притворствомъ оратора, который, по мнѣнію нашему, одно говоритъ, другое чувствуетъ. Ораторское произношеніе можно уподобить музыкальному хору, въ которомъ разногласіе одного играющаго разстроиваетъ весь составъ онаго».

«Человѣкъ говоритъ всѣмъ тѣломъ. Но главнымъ и преимущественнымъ орудіемъ для изъясненія служатъ ему голосъ и движеніе».

«Голосомъ мы изъясняемъ и *понятія* и *чувствованія*. Понятія изъясняемъ дѣленіемъ голоса на части, или образованіемъ словъ, а чувствованія, одушевляющія рѣчь, выражаемъ разными перемѣнами голоса: — *возвышеніемъ, пониженіемъ, протяженіемъ, ускореніемъ* и особливо разнообразнымъ *напѣвомъ* (modulatio)» **).

Для яснаго произношенія, имѣющаго цѣлію выраженіе понятій (идей), требуется *раздѣленіе* и *полнота* голоса. Вы-

---

*) „Цицеронъ говоритъ: произношеніе составляетъ главную часть краснорѣчія. Самый великій ораторъ, не умѣющій произносить рѣчей, кажется малымъ: напротивъ, посредственный писатель, владѣющій искусствомъ произношенія, пріобрѣтаетъ себѣ великую славу. Когда трикратно спросили Демосѳена: что занимаетъ первое мѣсто въ краснорѣчіи; онъ отвѣчалъ: *произношеніе*.—Что второе? *произношеніе*.—Что третіе? *произношеніе*. Эсхинъ, изгнанный изъ Аѳинъ по приговору народа, когда пришелъ въ Родосъ и однажды въ собраніи прочелъ ту рѣчь, которую онъ говорилъ, споря съ Демосѳеномъ противу Ктезифона: Родіане просили его на другой день прочесть ту рѣчь, которую Демосѳенъ говорилъ противу его. Эсхинъ прочелъ Демосѳенову рѣчь съ величайшею пріятностію и съ сильнымъ чувствованіемъ. Родіане всѣ удивились красотамъ ея. Вы болѣе удивились бы, сказалъ онъ имъ, если бы услышали самого Демосѳена. Сими словами онъ хотѣлъ доказать важность ораторскаго произношенія, когда одна и та же рѣчь могла показаться совсѣмъ другою, будучи произнесена другимъ ораторомъ".

**) Теперь мы употребляемъ въ этомъ случаѣ термины *интонація* и *мелодія* голоса.

говаривая слова, мы раздѣляемъ голосъ на бо̀льшія или меньшія части. Самыя малыя части, едва примѣтныя во время выговора, суть буквы и слоги. Изъ слоговъ составляются слова, изъ словъ—предложенія и періоды. Всѣ сіи части рѣчи—великія и малыя, должны быть произнесены ясно и внятно, съ остановками голоса, соразмѣрными величинѣ каждой части. Но сіе правило обыкновенно нарушается тѣми, которые произносятъ рѣчь или съ излишнею поспѣшностію, или медленностію. Тотъ и другой порокъ препятствуетъ надлежащему раздѣленію частей голоса, сливая всѣ части онаго въ одну,—первый быстрымъ произношеніемъ, второй—непрерывнымъ и единообразнымъ протяженіемъ. Еще болѣе, нежели упомянутые пороки, препятствуютъ ясному произношенію словъ, или выраженію понятій разные природные недостатки языка и грубые областные выговоры. Не многимъ удавалось, подобно Демосѳену, преодолѣть свои врожденные недостатки въ выговорѣ: но многіе, какъ изъ опыта видимъ, исправляются отъ грубаго областнаго произношенія».

*Полнота* голоса должна быть соразмѣрна пространству мѣста, занимаемаго слушателями, для которыхъ ораторъ говоритъ рѣчь. Блеръ *) совѣтуетъ говорящему обращать вниманіе на самыхъ отдаленныхъ слушателей и воображать себѣ, что онъ особенно говоритъ съ ними. Въ семъ случаѣ голосъ нашъ самъ собою получаетъ нужное напряженіе и наполняетъ пространство, естьли оное не превышаетъ мѣры силъ его .

Полнота и *возвышеніе* голоса имѣютъ различныя свойства и дѣйствія. Полнота происходитъ отъ свободнаго отверстія рта, возвышеніе отъ сжатія и напряженія голоса; полнота поражаетъ слухъ количествомъ звуковъ, возвышеніе—остротою оныхъ. Ясное и внятное произношеніе требуетъ не столько возвышенія, сколько полноты звуковъ. Не возвышая голоса, мы можемъ говорить яснѣе и внятнѣе, ежели дадимъ оному болѣе отверстія и свободы».

Возвышеніе голоса происходитъ отъ сильнаго желанія мгновенно передать другимъ свои мысли и чувствованія. Когда мы изъясняемъ оныя и желаемъ, такъ сказать, утаить отъ другихъ рѣчь свою: тогда мы говоримъ тихо, или шопотомъ. Въ разговорахъ обыкновенныхъ, мало занимающихъ насъ, мы

*) Блэръ (1718 — 1800) — шотландскій проповѣдникъ, составившій курсъ риторики, который очень цѣнился и у насъ въ Россіи.

употребляемъ средній тонъ голоса. Но мысль, сильно поразившая духъ нашъ, стремится, на быстрыхъ крыльяхъ высокаго тона, поразить другихъ звуками выраженія. Слѣдовательно, ораторъ долженъ возвысить голосъ, произнося тѣ слова, которыя, по важности своей, заслуживаютъ особенное вниманіе слушателей. Но дабы исполнить сіе правило, онъ долженъ прежде, нежели говорить, вникать въ силу понятій и въ свойство чувствованій, выраженныхъ словами» *).

Ораторъ *понижаетъ*, *протягаетъ* и *ускоряетъ* голосъ съ тѣмъ же намѣреніемъ, съ какимъ и возвышаетъ оный. Перемѣны голоса во время произношенія рѣчи побуждаютъ слушателей невольнымъ образомъ обращать вниманіе на тѣ выраженія мыслей и чувствованій, которыя витія, произнося отлично отъ другихъ словъ, желаетъ преимущественно напечатлѣть въ душѣ ихъ. Но пониженіе и протяженіе тона отличаются отъ возвышенія своимъ началомъ; они происходятъ не отъ сильнаго чувствованія, но отъ спокойнаго размышленія, показывающаго оратору необходимость поразить слушателей нѣкоторыми выраженіями, преимущественно заслуживающими ихъ вниманіе .

«*Напѣвъ* голоса (modulatio) есть внутренній отзывъ страсти. Всякое движеніе сердца имѣетъ свой отголосокъ. Слова, подобно напряженнымъ струнамъ, всегда издаютъ тонъ, соотвѣтствующій силѣ и свойству внутренняго сердечнаго сотрясенія. По сей причинѣ инымъ тономъ говоритъ человѣкъ раздраженный, инымъ—влюбленный, инымъ—печальный, инымъ—веселый. Ораторъ употребляетъ различные тоны голоса для изображенія чувствованій, какъ живописецъ краски для представленія предметовъ. Въ тѣхъ и другихъ оттѣнки бываютъ безчисленны».

«Природа есть самая лучшая наставница для выраженія сердечныхъ чувствованій приличнымъ напѣвомъ голоса. Ораторъ долженъ вникать въ ежедневные разговоры людей, раз-

---

*) Блеръ говоритъ: Весьма полезно для ораторовъ прочитывать нѣсколько разъ съ вниманіемъ рѣчи, приготовляемыя ими для сказыванія передъ народомъ; отмѣчать перомъ тѣ слова, которыя требуютъ возвышенія, пониженія, протяженія или остановки голоса, и пріучать память къ симъ знакамъ произношенія. Впрочемъ, излишнее употребленіе выраженій, произносимыхъ съ силою, есть весьма великая погрѣшность. Мѣра даетъ имъ цѣну. Но естьли ораторъ желаетъ придать важность каждому слову; слушатели скоро утомляются и вовсе не обращаютъ вниманія на выраженія, произносимыя имъ съ силою.

суждающихъ съ внутреннимъ движеніемъ сердца о важныхъ предметахъ; долженъ примѣчать собственный свой тонъ, употребляемый имъ въ бесѣдахъ, заслуживающихъ, по содержанію своему, нѣкоторое вниманіе: симъ естественнымъ образцамъ подражать онъ долженъ, произнося рѣчи всенародно; поелику сущность и цѣль слова опредѣляютъ и движеніе, и тонъ голоса—говоримъ ли мы въ малочисленномъ обществѣ, или въ многолюдномъ собраніи народа».

«Напѣвъ голоса бываетъ ощутительнѣе для слуха въ ораторскомъ произношеніи, нежели въ обыкновенныхъ разговорахъ. Сіе различіе происходитъ отъ высокаго слога и доброгласнаго лада народныхъ рѣчей, которыя для произношенія требуютъ болѣе музыкальнаго тона, нежели простая бесѣда. Но хотя произношеніе ораторское отличается отъ разговора высшею степенію напѣва, но тонъ важной и страстной бесѣды всегда долженъ служить примѣромъ оному».

Въ позднѣйшихъ риторикахъ находимъ указанія уже собственно и о чтеніи. Интересно, какъ училъ читать стихи наставникъ Пушкина, *Н. Кошанскій*, въ своей «Частной Реторикѣ» (СПб. 1832, гл. XXVIII, § 268, стр. 103—104):

«*Поэтическая Декламація*—Чтеніе Стиховъ—требуетъ: чтобы *чтецъ* останавливался не на стихахъ или полустишіяхъ, но тамъ, гдѣ кончится мысль или чувство;—чтобы не ударялъ на риѳмы, но скрывалъ ихъ, какъ бы прекрасны онѣ ни были;—чтобы не оттѣнялъ звуками паденіе стопъ и стиховъ, но живымъ чувствомъ возвышалъ и понижалъ голосъ, ускорялъ и замедлялъ его, слѣдуя движенію души, увлекаемой восторгомъ, умиленіемъ, радостію, печалію и проч.».

«*Примѣчаніе.* Чтеніе *новыхъ* стиховъ очень важно: ибо *оно* рѣшаетъ первый успѣхъ ихъ. *Искусное* чтеніе можетъ показать посредственное хорошимъ, хорошее—прекраснымъ, прекрасное—единственнымъ, безподобнымъ: а *неискусное* можетъ все испортить. Молодой Поэтъ долженъ свое сочиненіе читать самъ, и не повѣрять чтеніе всякому *безъ разбора:* ибо чтеніемъ рѣшается первое *впечатлѣніе,* а впечатлѣніемъ—*судъ* общества».

Все главное о произношеніи, что можно было почерпнуть изъ классическихъ и европейскихъ писателей,—мы видѣли,—уже дано было въ книгѣ Толмачева. Сравнивая съ теоріею, данной имъ, теорію, предложенную Давыдовымъ въ Чтеніяхъ

о словесности» (Курсъ 2-ый, изд. 2-е, исправленное, М. 1838, Чтеніе двадцать шестое, стр. 217—228), увидимъ, что Давыдовъ немного прибавилъ къ тому запасу данныхъ по теоріи произношенія, который былъ до него извѣстенъ.

Чтобы во всей полности ознакомиться съ содержаніемъ того ученія, которое связывалось съ декламаціею, приведемъ, конецъ 26-го чтенія Давыдова, гдѣ говорится о «тѣлодвиженіяхъ». Замѣтимъ, что авторъ понимаетъ этотъ вопросъ очень широко,—не только въ смыслѣ мимики и жеста, но вообще въ смыслѣ умѣнья держать себя на каѳедрѣ и по отношенію къ манерамъ, и по внутреннему самообладанію.

Намъ остается говорить о тѣлодвиженіяхъ. Въ этомъ, равно какъ и въ произношеніи, цѣлые народы представляютъ замѣчательныя различія: одни сопровождаютъ обыкновенный разговоръ бо̀льшими тѣлодвиженіями, нежели другіе. Нѣтъ ни одного народа, даже ни одного человѣка, сколь бы хладнокровенъ онъ ни былъ, который бы не оживлялъ своей рѣчи какими-либо тѣлодвиженіями, особливо когда говоритъ о предметахъ занимательныхъ. Говорить безъ движенія и не обнаруживать жизни въ словѣ, значитъ дѣйствовать вопреки природѣ и забывать цѣль витійства».

«Правило относительно тѣлодвиженій тожественны съ правилами о тонѣ голоса. Замѣчайте взгляды и тѣлодвиженія, въ которыхъ другіе обнаруживаютъ свои внутреннія волненія духа: и вы найдете въ нихъ для себя образцы. Во взглядахъ и въ тѣлодвиженіяхъ много общаго всѣмъ людямъ; найдете также и особенности, принадлежащія только нѣкоторымъ лицамъ. Ораторъ долженъ усвоить тѣ изъ нихъ, которыя въ особенности ему приличны. Притомъ тѣлодвиженія согласуются съ нашими склонностями и привычками; они должны быть ознаменованы тою естественною простотою, которой научаетъ насъ сама природа. *Тѣлодвиженіе* есть языкъ, общій всему роду человѣческому; онъ равно понятенъ для дикаго и для просвѣщеннаго. Слова, говоритъ Цицеронъ, дѣйствуютъ только на тѣхъ, которые знаютъ языкъ; но и знающіе языкъ не всѣ понимаютъ острыя и глубокія мысли; въ людяхъ непросвѣщенныхъ онѣ не производятъ никакого дѣйствія. Напротивъ, выраженное тѣлодвиженіями чувство поражаетъ всякаго, потому что эти выраженія намъ всѣмъ общія. Всѣ народы сопровождаютъ рѣчь тѣлодвиженіями, болѣе или менѣе живыми,

болѣе или менѣе сходными. Главное правило изящныхъ тѣлодвиженій состоитъ въ согласованіи ихъ со свойствомъ и степенью душевныхъ чувствованій. Части тѣла, преимущественно способствующія изящному произношенію—*голова, лице, глаза, руки*».

Голова, благороднѣйшая часть тѣла, служитъ и въ произношеніи украшеніемъ оратору; она также выражаетъ внутреннія душевныя движенія. Мановеніемъ головы мы выражаемъ согласіе, удовольствіе, негодованіе, удивленіе, сомнѣніе и другія чувствованія. Движенія головы должны соотвѣтствовать движеніямъ самой рѣчи; но дѣйствовать одною головою не естественно и не прилично. Потупляющій голову обыкновенно представляется унылымъ; поднимающій голову вверхъ—надменнымъ; склоняющій ее на плеча—небрежнымъ. Самымъ приличнымъ и изящнымъ положеніемъ головы почитается положеніе прямое и естественное .

«Лице—зеркало души. На немъ изображаются всѣ чувствованія: радость, печаль, гнѣвъ, угрозы, ласка, жалость, ненависть; на немъ мы читаемъ мысли оратора прежде, нежели онъ начинаетъ произносить свое слово. Выраженіе лица, показывающее душевныя совершенства, выше красоты внѣшней. Оно производитъ на насъ столь сильное впечатлѣніе, что мы по первому взгляду часто любимъ тѣхъ, кого прежде вовсе не знали. Когда мы дѣйствительно глубоко чувствуемъ, тогда лице само собою принимаетъ видъ, приличный свойству и степени чувствованій. Но когда желаемъ подражать дѣйствію страсти, не чувствуя ея; тогда слова рѣдко соглашаются съ выраженіемъ лица. Въ этомъ случаѣ природа, а не наука должна насъ руководствовать».

«Глаза въ особенности довершаютъ выразительность лица: въ радости они свѣтлѣютъ, въ печали потемняются. Въ избыткѣ радостныхъ чувствованій пробиваются слезы; въ порывахъ горести слезы льются потокомъ. Особенно глаза выражаютъ движеніемъ всѣ страсти, волнующія душу. Самое чело и брови дѣйствуютъ, вмѣстѣ съ глазами, на выраженія чувствованій, то расширяясь и сжимаясь, то возвышаясь и опускаясь. Положеніе шеи должно быть прямое: излишнее протяженіе и сжатіе даютъ безобразный видъ и измѣняютъ голосъ. Возвышеніе и сжатіе плечъ также рѣдко могутъ нравиться .

Руки, какъ и слово, служатъ выраженіемъ: помощію ихъ требуемъ, зовемъ, отвергаемъ, угрожаемъ, умоляемъ, вопрошаемъ, отрицаемъ; или изъявляемъ радость, печаль, раскаяніе, сожалѣніе, страхъ, сомнѣніе, удивленіе; или объясняемъ способъ, мѣру, количество; или указываемъ мѣста, вещи, лица. При разнообразіи языковъ, этимъ общимъ способомъ выраженія соединяются народы. Бесѣдуя съ другими, мы болѣе дѣйствуемъ правою рукою, нежели лѣвою; лѣвая только сопровождаетъ движенія правой и дѣйствуетъ въ сильныхъ порывахъ страсти. Движеніе рукъ должно быть легкое, умѣренное и свободное,—выражать смыслъ рѣчи, а не значеніе каждаго слова. Руки говорящихъ не должны находиться ни въ постоянномъ покоѣ, ни въ безпрестанномъ движеніи .

Вообще въ тѣлодвиженіи, равно какъ и въ употребленіи голоса, наставницею должна быть природа, и сверхъ того приличіе. Поэтому полезно наблюдать, какъ дѣйствуетъ природа въ разныхъ движеніяхъ душевныхъ, и какихъ условій требуетъ приличіе, приписываемое правилами общежитія .

Присоединимъ къ изслѣдованіямъ нашимъ, что для успѣшнаго произношенія рѣчи, ораторъ долженъ избѣгать смущенія и внутренняго безпокойства, которыя столь обыкновенны при первомъ вступленіи на каѳедру: надобно сохранять присутствіе духа и владѣть собою. Вѣрнѣйшее средство для этого быть проникнуту предметомъ своимъ и постигать его важность; стараться болѣе о томъ, чтобъ убѣдить слушателей, нежели о томъ, чтобъ имъ понравиться. Ораторъ тѣмъ болѣе нравится, чѣмъ менѣе объ этомъ заботится. Такимъ только образомъ онъ восторжествуетъ надъ страхомъ, отъ котораго приходитъ въ замѣшательство и забываетъ, что и какъ говорить онъ долженъ .

Въ заключеніе совѣтуемъ витіи избѣгать, сколько можно, всякой принужденности, ослабляющей произношеніе. Каковы бы ни были ваши пріемы, будьте сами собою; не подражайте никому и сохраняйте свой личный характеръ. Все естественное, не смотря на недостатки, имѣетъ величайшую прелесть; въ этомъ самомъ мы узнаемъ человѣка, слышимъ слово, исходящее изъ сердца.—Произношеніе блистательное, но принужденное и искусственное, никогда не нравится слушателямъ. Вполнѣ совершенное произношеніе есть рѣдкій даръ природы; но каждый можетъ частымъ упражненіемъ пріобрѣсти произношеніе

сильное и пріятное. Для этого надобно оставить неприличныя привычки, всѣмъ болѣе или менѣе свойственныя, слѣдовать природѣ, произносить передъ многолюднымъ собраніемъ, какъ говоримъ въ обыкновенныхъ бесѣдахъ, одушевляемыхъ предметами, насъ сильно занимающими. Природныя несовершенства въ голосѣ и тѣлодвиженіяхъ должно заранѣе исправлять, а не на каѳедрѣ предъ собраніемъ. Тутъ надобно быть погружену въ свой предметъ, думать о мысляхъ и чувствованіяхъ, какія намѣрены передать слушателямъ; изящное произношеніе, заранѣе изученное и совершенствованное, служитъ истолкователемъ мыслей и чувствованій».

Къ этому добавимъ еще, что въ старое время были и отдѣльныя книги для обученія декламаціи. Онѣ выходятъ уже въ концѣ XVIII-го вѣка. Такъ, въ 1789 году сразу явились двѣ книги, въ которыхъ были примѣры для декламаціи. Это переводы съ нѣмецкаго одной и той же книги, вышедшіе въ Петербургѣ и Москвѣ. Первый переводъ былъ сдѣланъ М. Веревкинымъ и вышелъ подъ заглавіемъ: «Наставникъ или всеобщая система воспитанія. Ч. I». Московскій переводъ—А. А. Петрова—былъ озаглавленъ: «Учитель или всеобщая система воспитанія. Ч. I». Нѣмецкій текстъ этой книги самъ являлся переводомъ съ англійскаго оригинала.

Въ 1833 году Францъ Ивановичъ Буссе, братъ извѣстнаго педагога-математика Ѳедора Ивановича Буссе, преподававшій русскій языкъ въ 3-ей С.-Петербургской гимназіи, издалъ книгу: «Упражненія въ декламаціи».

Все это заставляетъ насъ помянуть добромъ старую школу и пожалѣть, что у насъ такъ быстро и безслѣдно исчезаютъ добрыя сѣмена, которыя въ ней прежде хорошо росли и давали иногда богатые плоды, какъ видно изъ начала нашей статьи.

Правда, въ пріемахъ декламаціи бывали въ старое время большія увлеченія. Школа не умѣла предохранить говорящихъ съ каѳедры отъ разныхъ крайностей, въ особенности по части мимики и жеста. Гоголевскій учитель, охваченный одушевленіемъ, ломалъ стулья, нанося убытокъ казнѣ, или дѣлалъ некрасивыя гримасы. Но это были крайности, созданныя плохими учениками и учителями. Приведенныя нами примѣры теоріи показываютъ, что руководители старой школы обладали достаточнымъ знаніемъ и вкусомъ, чтобы научить декламаціи вполнѣ

естественной и изящной *). Можетъ быть, они не придавали искусству чтенія такого большого педагогическаго значенія, какое признается за нимъ въ наше время. Декламація, вѣроятно, тогда считалась пріятнымъ отдыхомъ, полезнымъ развлеченіемъ, удовольствіемъ, но и такое отношеніе къ этому искусству должно было принести учащимся много пользы, а педагогамъ, руководящимъ школою, дѣлаетъ большую честь.

---

*) Съ крайностями въ области ораторскаго тѣлодвиженія школа боролась еще раньше Ломоносова. Въ одной старой рукописной риторикѣ, послѣ указанія рекомендуемыхъ риторикою тѣлодвиженій для обозначенія гнѣва, дѣлается слѣдующая оговорка: „Обаче въ дѣйствіи семъ умѣрствовати себѣ должно ритору, да не зѣльно лишняго употребляетъ движенія, еже бы шаленаго или піянаго прообразовало“. Ѳеофанъ Прокоповичъ въ Духовномъ Регламентѣ писалъ: „Безумно творятъ проповѣдницы, которые брови своя подымаютъ и движеніе раменъ являютъ гордое“. Тамъ же онъ требовалъ: „Не надобно проповѣднику шататься вельми, будто въ суднѣ весломъ гребетъ. Не надобно руками сплескивать, въ боки упиратися, подскакивать, смѣятися, да не надобѣ и рыдать“ и т. п.

## Обзоръ книгъ и статей по выразительному чтенію *).

1. *П. Д. Боборыкинъ.* **Театральное искусство.** СПБ. 1872. Стр. II + XII + 366 + XXV.

Искусству чтенія посвящены здѣсь страницы 151 — 206 («Декламація»). Въ предисловіи авторъ заявлялъ, что этотъ отдѣлъ книги онъ старался изложить болѣе подробно и съ научной подкладкой. Теорію декламаціи авторъ изучалъ главнымъ образомъ у нѣмецкихъ писателей (Бенедикса, Гутмана), практикѣ учился у парижскаго профессора декламаціи Ашиля Рикура, котораго признаетъ высочайшимъ мастеромъ сценической дикціи. Сначала излагается физіологія голоса, потомъ говорится о его художественной обработкѣ, дальше—объ интонаціи, чтеніи стиховъ и прозы, затѣмъ — о соотвѣтствіи дикціи формамъ литературныхъ произведеній. Общія положенія и частныя замѣчанія, изложенныя въ этомъ отдѣлѣ книги, достойны внимательнаго изученія. Жаль только, что книга П. Д. Боборыкина давно разошлась и теперь совсѣмъ не находится въ продажѣ.

2. *Н. Свѣдѣнцовъ.* **Руководство къ изученію сценическаго искусства.** Въ двухъ частяхъ. СПБ. 1874. Стр. IV + 193 + 404. Ц. 3 р.— 2-ое изд. 1887 г.

Декламаціи посвящена въ этой книгѣ особая глава (стр. 14 — 29), гдѣ безъ лишнихъ подробностей, но ясно, точно и съ большимъ знаніемъ дѣла изложены основанія выразительнаго чтенія. Незамѣнимый матеріалъ даетъ 2-я часть, предлагающая разнообразные отрывки изъ прозаиковъ, поэтовъ и драматическихъ писателей для упражненій въ искусномъ и артистическомъ чтеніи. Здѣсь статьи подобраны по различнымъ настроеніямъ, чувствамъ и состояніямъ, которыя бываютъ у человѣка. Имѣются, напр., отрывки на *раздумье*, *веселость*, *дерзость*, *безпокойство*, *сожалѣніе* и т. д., и т. д. Это даетъ возможность всегда выбрать подходящій и нужный матеріалъ для упражненій. Книга, къ сожалѣнію, давно вышла изъ продажи.

3. *Э. Легуве.* **Чтеніе какъ искусство.** Переводъ съ французскаго. М. 1879. Стр. 125. Ц. 80 к.

Переводъ книги академика Легуве, L'Art de lecture, до сихъ поръ долженъ считаться необходимымъ пособіемъ при изученіи вопросовъ вы-

*) Первоначально напечатано въ „Трудахъ перваго всероссійскаго съѣзда учителей городскихъ по Положенію 1872 года училищъ", СПБ. 1910, т. 2-ой, ч. 1-я, стр. 293—300.

разительнаго чтенія. Для начала книжка эта особенно удобна потому, что излагаетъ теорію выразительнаго чтенія въ формѣ бесѣдъ и воспоминаній автора о своей декламаторской дѣятельности. Совершенно напрасно переводчики въ предисловіи умаляли достоинства книги, заявляя, что ее «нельзя признать за серьезный, обстоятельный трудъ»: ни въ томъ, ни въ другомъ нельзя отказать книгѣ Легуве. Написана она въ «легкой» формѣ, но знатокомъ дѣла и хорошо выясняетъ главные вопросы выразительнаго чтенія. Конечно, для русскаго читателя лучше было бы имѣть такую книгу, въ которой теорія декламаціи излагалась бы на русскихъ образцахъ и иллюстрировалась бы разсказами о томъ, какъ учились и учили чтенію наши знаменитые артисты, но пока такой книги нѣтъ. У Легуве же внимательный читатель и въ чужихъ образцахъ и примѣрахъ найдетъ для себя очень много полезныхъ указаній на пріемы чтенія и изученія его какъ искусства.

4. *П. Боборыкинъ.* **Искусство чтенія.** (Лекція въ пользу слушательницъ педагогическихъ курсовъ, читанная въ Александровской гимназіи 14-го февраля 1882 года).—*Женское образованіе* 1882 г., № 3, стр. 165—178. Были и отдѣльные оттиски.

Интересная для педагога статья; говоритъ о значеніи и преподаваніи выразительнаго чтенія въ общеобразовательной школѣ.

5. *Е. Сысоева.* **Чтеніе какъ искуство.**—*Воспитаніе и обученіе* 1882 г., кн. 3, стр. 174—182.

Статья даетъ выдержки изъ перевода книги Легуве, чтобы указать, какъ учиться и какъ учить выразительному чтенію. Написана она просто, практично и въ свое время должна была принести нѣкоторую пользу.

6. *В. Острогорскій.* **Выразительное чтеніе какъ учебный предметъ средняго образованія.** — *Педагогическій Сборникъ* 1883 г., № 9, стр. 165—177; № 10, стр. 253—271; № 12, стр. 351—361.

Эти статьи перепечатаны потомъ въ видѣ отдѣльной книги, которая значится у насъ подъ № 7.

7. *В. Острогорскій.* **Выразительное чтеніе.** Пособіе для учителей и учащихся. СПБ. 1885. Стр. 73.—Было нѣсколько изданій. Одно изъ послѣднихъ 6-е. М. 1905. Стр. VIII + 199. Ц. 50 к. Наиболѣе полныя изданія начинаются съ 4-го, отличающагося «какъ переработкою и дополненіями текста, особенно практическихъ указаній для обученія выразительному чтенію, такъ и приложеніемъ опыта небольшой систематической хрестоматіи», въ которой статьи расположены по степени трудности и снабжены указаніями, какъ ихъ читать.

Первая книга, съ которой учителю нужно начать изученіе вопроса. Имѣетъ преимущество передъ всѣми общедоступными существующими пособіями по простотѣ, содержательности, систематичности, обилію примѣровъ и практическихъ указаній. Болѣе другихъ книгъ доступна и для учениковъ городскихъ училищъ, но лишь для старшаго класса, болѣе развитыхъ и и интересующихся декламаціей.

8. *В. Шереметевскій.* **Слово въ защиту живого слова въ связи съ вопросомъ объ объяснительномъ чтеніи.** М. 1886. Стр. 115+II. Ц. 75 к. Перепечатано въ книгахъ: 1) «Сочиненія В. П. Шереметев-

скаго». М. 1897. 2) «Статьи по методикѣ начальнаго преподаванія русскаго языка». М. 1910.

Статья талантливаго, многоопытнаго педагога, сурово критикующая малосодержательные разговоры при чтеніи литературныхъ произведеній въ школѣ (бывшую въ большой модѣ такъ называемую «катехизацію»), горячо пропагандируетъ *выразительное чтеніе*, какъ ближайшую цѣль классныхъ занятій, и выясняетъ методы его преподаванія. Для учителя это—одно изъ самыхъ необходимыхъ пособій.

9. *М. Бродовскій.* **Искусство устнаго изложенія.** Чтеніе вслухъ, декламація, ораторская рѣчь и пр. СПБ. 1887.—Второе изданіе вышло съ другимъ заглавіемъ: «Руководство къ выразительному чтенію». СПБ. 1904. Стр. 416. Ц. 1 р. 25 к. Въ немъ приложеніе: «Образцовая хрестоматія для практическихъ упражненій въ техническихъ и художественныхъ пріемахъ искусства выразительнаго чтенія» (перепечатка изъ Свѣдѣнцова).

Теорія выразительнаго чтенія изложена серьезно и дѣльно на основаніи хорошихъ иностранныхъ источниковъ. Недостатокъ тотъ, что при объясненіяхъ почти нѣтъ примѣровъ, вообще—мало конкретныхъ указаній. Книга цѣнится спеціалистами. Степень полезности, которую она можетъ принести преподавателю, зависитъ отъ интереса его къ дѣлу и умѣнья примѣнить общія положенія къ особенностямъ нашего языка и нашей школы.

10. *О. А. П—ва.* **Къ вопросу о преподаваніи русскаго языка.** О выразительномъ чтеніи поэтическихъ и прозаическихъ образцовъ, разбираемыхъ ученицами въ классѣ.—*Женское Образованіе* 1889 г., № 9, стр. 636—640.

Въ этой весьма посредственной статьѣ опредѣляются учительницей логическія ударенія въ «Нивѣ» Майкова и «Свиньѣ подъ дубомъ» Крылова.

11. *А. Анастасіевъ.* **Выразительное чтеніе какъ учебный предметъ начальной школы.** Приложеніе къ журналу «Читальня Народной Школы». СПБ. 1890. Стр. 52.

Здѣсь въ очень доступной формѣ изложены общіе вопросы, касающіеся выразительнаго чтенія, и отчасти указаны способы его преподаванія. Книга очень полезная для учителей начальныхъ школъ и вообще для первоначальнаго ознакомленія съ теоріей выразительнаго чтенія.

12. *Д. Коровяковъ.* **Опытъ систематическаго изложенія теоретическихъ основъ и пріемовъ преподаванія искусства выразительнаго чтенія.**—*Педагогическій Сборникъ* 1890 г., № 9, стр. 241—257; № 10, стр. 321—338; № 11, стр. 433—453; № 12, стр. 501—520;—1891 г., № 1, стр. 55—75; № 3, стр. 302—323; № 4, стр. 353—373; № 5, стр. 432—452.

Статьи эти составили потомъ книгу, означенную здѣсь подъ № 13.

13. *Д. Коровяковъ.* **Искусство выразительнаго чтенія.** Опытъ систематическаго изложенія теоретическихъ основъ и пріемовъ преподаванія. СПБ. 1892. Стр. II + 160. Ц. 1 р.—Было нѣсколько изданій безъ перемѣнъ; одно изъ послѣднихъ 4-е 1904 г.

Считалась самымъ лучшимъ руководствомъ для изученія выразительнаго чтенія. Незамѣнимая и необходимая книга для всѣхъ желающихъ основательно изучить теорію этого предмета.

14. *Д. Коровяковъ.* **Декламація, или выразительное чтеніе.** — *Энциклопедическій Словарь Брокгауза и Ефрона*, т. X, стр. 311—314. СПБ. 1893.

Здѣсь въ сжатомъ изложеніи опредѣляются и выясняются существенные вопросы выразительнаго чтенія.

15. *Д. Коровяковъ.* **Этюды выразительнаго чтенія.** — *Педагогическій Сборникъ* 1892 г., № 4, стр. 329—344, № 5, стр. 499—533; № 6, стр. 610—632; № 9, стр. 198—212; № 10, стр. 312—333; № 12, стр. 510—537;—1893 г., № 3, стр. 306—328; № 4, стр. 442—465.

Статьи эти составили книгу, о которой у насъ говорится подъ № 16.

16. *Д. Коровяковъ.* **Этюды выразительнаго чтенія художественныхъ литературныхъ произведеній.** СПБ. 1893. Стр. VIII+176. Ц. 1 р.—2-е изданіе 1900 г.

Важное дополненіе для того, кто пожелаетъ послѣ знакомства съ теоріей декламаціи перейти къ непосредственнымъ упражненіямъ надъ чтеніемъ литературныхъ произведеній. Сначала слѣдуетъ изучить тѣ, которые приведены и разобраны авторомъ, а потомъ можно переходить и къ другимъ.

17. *Д. Коровяковъ.* **Этюды выразительнаго чтенія.** Часть третья. Типичное чтеніе.—*Педагогическій Сборникъ* 1894 г., № 2, стр. 174—189; № 3, стр. 285—306; № 4, стр. 377—401; № 8, стр. 95—119.

Продолженіе указанныхъ подъ № 15 статей, о которыхъ мы говоримъ отдѣльно потому, что онѣ не вошли въ книгу подъ № 16. Статьи остались не оконченными (авторъ померъ въ 1895 году). Обращаемъ на нихъ вниманіе лицъ, интересующихся взглядами Д. Д. Коровякова на то, какъ нужно читать писателей сообразно съ особенностями ихъ стиля, настроенія, вообще авторской индивидуальности. Въ настоящихъ статьяхъ говорится о чтеніи произведеній Пушкина (очень обстоятельно), Лермонтова, Гоголя (объ обоихъ тоже довольно подробно), Тургенева, Гончарова и Л. Толстого (сравнивается манера изложенія этихъ писателей и отсюда опредѣляется, какъ слѣдуетъ ихъ читать).

18. *В. Острогорскій.* **Нѣсколько примѣрныхъ уроковъ обученія дѣтей выразительному чтенію.**—*Педагогическій Листокъ* 1895 г., № 4, стр. 20—38.

Статья эта внесена въ послѣдующія изданія книги: «Выразительное чтеніе».

19. *Ю. Э. Озаровскій.* **Вопросы выразительнаго чтенія.** СПБ. 1896. Стр. 111+IV. Ц. 1 р.

Книга представляетъ изъ себя «сборникъ написанныхъ въ различное время очерковъ, посвященныхъ отдѣльнымъ вопросамъ выразительнаго чтенія». Книга серьезная, написанная знатокомъ и мастеромъ своего дѣла. Ее необходимо проштудировать занимающемуся самымъ внимательнымъ образомъ, пропустивъ только неважную статью о русскомъ произношеніи.

20. *А. Н. Соловьеевъ.* **Искусство выразительнаго чтенія.** Опытъ теоретическаго пособія для учениковъ городскихъ училищъ. Казань. 1897. $^1/_{16}$. Стр. 43. Ц. 15 к.

Брошюрка эта сжато и во многихъ случаяхъ не достаточно просто излагаетъ основанія выразительнаго чтенія; примѣровъ даетъ очень мало. Учениковъ по отвлеченности и трудности едва ли она заинтересуетъ, а учителямъ дастъ слишкомъ немного.

21. *Оскаръ Гутманъ.* **Гимнастика голоса.** Руководство къ развитію и правильному употребленію органовъ голоса въ пѣніи и система правильнаго дыханія. Съ 5-го нѣмецкаго изданія. СПБ. 1899. $^1/_{16}$. Стр. VIII+74. Цѣна не обозначена. Есть и болѣе старый переводъ (СПБ. 1882).

Большую часть недостатковъ при чтеніи и пѣніи авторъ видитъ не въ природномъ устройствѣ органовъ голоса, но въ недостаточномъ ихъ развитіи и неправильномъ употребленіи. Онъ разъясняетъ, какъ пользоваться органами рѣчи и какъ ихъ развивать. Серьезная, цѣнная брошюра; хотя назначена для пѣвцовъ, но содержитъ много указаній, пригодныхъ и для декламаторовъ.

22. *В. Зимницкій.* **Обученіе выразительному чтенію въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ.**—*Русская Школа* 1899 г., № 9, стр. 256—275; № 10, стр. 217—232; № 11, стр. 201—210.

Статьи эти вышли потомъ отдѣльною книжкою, о которой здѣсь гововорится подъ № 24.

23. *Е. Каричъ.* **Искусство читать — Искусство говорить.** СПБ. 1899. $^1/_{16}$. Стр. 17. Ц. 15 к.

Брошюрка эта говоритъ больше всего о значеніи выразительнаго чтенія. По методикѣ предмета она не даетъ ничего, хотя и написана преподавательницей выразительнаго чтенія.

24. *В. Зимницкій.* **Обученіе выразительному чтенію въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ.** М. 1901. $^1/_{16}$. Стр. 93. Ц. 30 к.

Страдаетъ нѣкоторой отвлеченностью изложенія; болѣе пригодна для лицъ, уже знакомыхъ съ предметомъ и могущихъ отнестись критически къ высказываемымъ мнѣніямъ. Даетъ полезныя методическія указанія учащимъ, хотя авторъ и принадлежитъ къ той схоластической школѣ методологовъ, которая стремится общіе вопросы разбивать на множество мелкихъ и снабжать ихъ всѣ отвѣтами, которые иногда совсѣмъ не связаны съ сущностью и главнымъ направленіемъ дѣла.

25. *Ю. Э. Озаровскій.* **Вопросы выразительнаго чтенія.** Книга II-я. Съ приложеніемъ очерка Б. В. Варнеке: Античная декламація. СПБ. 1901. II+II+II+152+II+20. Ц. 1 р. 30 к.

Особеннаго вниманія заслуживаютъ тѣ статьи, которыя посвящены частнымъ вопросамъ декламаціи и методикѣ ея преподаванія: III) Постановка звука и голоса (стр. 12—42), V) Логическіе оттѣнки чтенія (стр. 54—84), VI) Пунктуація въ чтеніи (стр. 85—117), X) Къ методикѣ преподаванія художественнаго чтенія (стр. 130—137). Научныя физіологическія и филологическія подробности,—напр. объ органахъ го-

лоса на стр. 25—31, о постановкѣ знаковъ препинанія на стр. 86—106 (изъ «Русскаго правописанія» Грота),—можно читать вскользь или совсѣмъ пропускать.

26. *Г. Эрастовъ.* **Искусство чтенія.** Практическій курсъ логическаго и выразительнаго чтенія для преподаванія и изученія. Приложенія: 1) Систематическій указатель упражненій. 2) Краткая энциклопедія предмета. Съ предисловіемъ В. Н. Давыдова. СПБ. 1903. Стр. 176. Ц. 1 р.

Цѣнно маленькое предисловіе извѣстнаго артиста, въ которомъ онъ высказываетъ свой взглядъ на обученіе выразительному чтенію. Сама же книга недостаточно обработана, особенно въ теоретической части; мѣстами прямо неграмотна. Въ приложеніяхъ подъ неудачнымъ заглавіемъ: «Систематическій указатель упражненій» (стр. 81 — 170), дается хорошій матеріалъ для практическихъ занятій. Это—хрестоматія для послѣдовательныхъ упражненій въ выразительномъ чтеніи съ указаніями пріемовъ чтенія. Книга не безполезна для учительскихъ библіотекъ, не стѣсняющихся средствами.

27. *Ю. Озаровскій.* **Лекціи по предмету художественнаго чтенія.** (Читанныя на курсахъ для народныхъ учителей и учительницъ въ Павловскомъ дворцѣ). — *Русскій Начальный Учитель* 1904 г., № 4, стр. 149—159; № 6 — 7, стр. 243—255; № 10, стр. 342—354;— 1905 г., № 2, стр. 44—50; № 3, стр. 87—99; № 5, стр. 183—192; № 8—9, стр. 331—344; № 11, стр. 448—463).

Здѣсь отчасти переработано (упрощено и сокращено), отчасти повторено то, что изложено въ двухъ названныхъ выше книгахъ автора. Содержаніе лекцій болѣе систематично и послѣдовательно, чѣмъ содержаніе книгъ. Поэтому при первоначальномъ изученіи вопроса лучше пользоваться настоящими статьями.

28. *Н. Насимовичъ.* **О выразительномъ чтеніи.** (Къ народнымъ учителямъ)—*Вѣстникъ Воспитанія* 1905 г., № 2, стр. 122—141.

Цѣнная для учителей статья; даетъ указанія о первоначальномъ преподаваніи выразительнаго чтенія. Авторъ очевидно много поработалъ надъ вопросомъ не только теоретически, но и практически, самъ съ собою и дѣтьми.

29. *А. Морозовъ* и *Н. Розановъ.* **Выразительное чтеніе.** Практическое руководство для городскихъ училищъ, торговыхъ школъ, учительскихъ семинарій и среднихъ (мужскихъ и женскихъ) учебныхъ заведеній. М. 1907. Стр. IV + 131. Ц. 50 к.

Книжка эта излагаетъ первыя правила выразительнаго чтенія и даетъ много примѣровъ для упражненій. Въ концѣ, съ страницы 77-ой, небольшая хрестоматія. Книга полезна для учащихся, особенно въ старшемъ возрастѣ.

30. *И. Л. Смоленскій.* **Пособіе къ изученію декламаціи. О логическомъ удареніи.** Недостающая въ трудахъ по логикѣ глава. Съ приложеніемъ чертежей и нотъ. Одесса. 1907. Стр. 168. Ц. 1 р. 35 к.

Обстоятельное спеціальное изслѣдованіе вопроса о логическомъ удареніи. Хотя авторъ напрасно связываетъ свое изслѣдованіе съ логикою,

но его книга все-таки важный и цѣнный трудъ. Отъ читателя требуется серьезное вниманіе и нѣкоторая подготовка.

**31.** *В. В. Сладкопѣвцевъ.* **Искусство декламаціи.** (Энциклопедія сценическаго самообразованія. Томъ третій). Съ приложеніемъ статей: д-ра мед. *М. С. Эрбштейна* — I. Анатомія и физіологія голосовыхъ органовъ. II. Гигіена голоса; д-ра *В. В. Чехова* — I. Роль фантазіи и таланта въ искусствѣ художественнаго чтенія. II. Художественное чтеніе и художественная рѣчь въ ихъ взаимоотношеніи; *В. В. Сладкопѣвцева*—Систематическій планъ занятій. СПБ. 1910. Стр. VIII + 367. Ц. 2 р.

Книга представляетъ прекрасно обработанный сводъ данныхъ изъ новыхъ русскихъ и иностранныхъ книгъ и сочиненій по теоріи выразительнаго чтенія. Авторъ богатъ также практическими наблюденіями и знаніями по вопросу. Предметъ излагается просто и ясно. Поэтому «Искусство декламаціи» слѣдуетъ признать первымъ и необходимымъ руководствомъ при серьезномъ изученіи выразительнаго чтенія. Хотя книга составлена для дѣятелей сцены, но она должна принести большую пользу и тѣмъ педагогамъ, которые, имѣя нѣкоторое теоретическое и практическое знакомство съ выразительнымъ чтеніемъ, желаютъ углубить, расширить свои знанія и усовершенствоваться въ этомъ искусствѣ.— Цѣнны въ книгѣ и названныя въ оглавленіи приложенія и многочисленныя указанія на литературу вопроса.

# Оглавленіе.

Стр.

Живой языкъ въ первоначальномъ преподаваніи . . . . . 3

Сокровища родного слова. . . . . 23

Живой языкъ и азбука. . . . . 33

Правописаніе и произношеніе . . . . . 37

Живой языкъ и списываніе . . . . . 47

„Выразительное чтеніе“ какъ предметъ общественнаго образованія . . . . . 58

Декламація въ старой школѣ. . . . . 64

Обзоръ книгъ и статей по выразительному чтенію . . . . . 76

# Того же автора:

**Краткія свѣдѣнія о нѣкоторыхъ говорахъ Дмитровскаго, Богородскаго и Егорьевскаго уѣздовъ.** Ц. **30** к.

**Дополненія къ свѣдѣніямъ о говорѣ г. Мещовска.** Ц. **50** к.

**Свѣдѣнія о говорахъ Юрьевскаго, Суздальскаго и Владимирскаго уѣздовъ.** Ц. **40** к.

**Матеріалы для изученія говоровъ и быта Мещовскаго уѣзда.** Пѣсни, сказки, разсказы, загадки. Въ приложеніи: Письмо академика Ѳ. Е. Корша объ удареніи въ русскихъ пѣсняхъ и стихахъ. Ц. **1** р. **50** к.

**Нѣсколько свѣдѣній о бытѣ и говорѣ „Шуваликовъ" Верейскаго уѣзда.** Ц. **10** к.

**Народные говоры селеній, расположенныхъ отъ Боровска до Москвы по Старому Московскому тракту.** Ц. **40** к.

**К. Петровъ. Словарь къ сочиненіямъ и переводамъ Д. И. Фонъ-Визина.** (Рецензія). Ц. **5** к.

**Можно ли приписать Петру Великому сочиненіе пѣсни: „Какъ на матушкѣ на Невѣ рѣкѣ"?** Ц. **5** к.

**Пушкинъ и его редакторы издатели.** (Безъ обложки). Ц. **20** к.

**Письма о старой и новой орѳографіи.** I—IV. Ц. **20** к.

**Русское дѣтское чтеніе.** Народныя пѣсни и сказки, выбранныя и обработанныя для дѣтей младшаго возраста. Съ 13-ю раскрашенными рисунками Е. Клейнъ. Въ папкѣ цѣна **80** к.

**Педагогическіе взгляды А. Н. Радищева.** Ц. **10** к.

**О программѣ будущей народной школы.** Ц. **10** к.

**Педагогическая дѣятельность Н. И. Пирогова.** Ц. **40** к.

**Гоненія на христіанъ въ Римской Имперіи.** Общедоступные историческіе разказы. Ц. **50** к.

Ученымъ Комитетомъ Мин. Народ. Просв. допущена въ безплатныя народныя читальни и библіотеки. (См. „Журн. Мин. Нар. Пр." 1905 г., декабрь).

Главнымъ Управленіемъ военно-учебныхъ заведеній рекомендована для чтенія кадетъ 3, 4 и 5 классовъ. (См. „Педагогическій Сборникъ" 1906 г., мартъ).

**Нероново гоненіе.** (Отдѣльное изданіе 2-ой главы изъ предыдущей книги). Ц. **10** к.

**Школьникъ.** Русская учебная хрестоматія. Для 3-го и 4-го года обученія. Ц. **60** к.

**Законы и правила русскаго произношенія.** Звуки, формы, удареніе. 2-е, исправленное и дополненное изданіе. Ц. **40** к.

**Русское удареніе.** Пособіе къ его изученію и употребленію. Ц. **50** к.

**Правильность и чистота русской рѣчи.** Опытъ русской стилистической грамматики. Ц. **1** р. **70** к.

Императорскою Академіею Наукъ удостоена преміи имени М. И. Михельсона.

**Сборникъ статей для изложенія.** Книга для чтенія, разсказа, заучиванія наизусть и другихъ упражненій при изученіи русскаго языка. Изданіе 2-е, переработанное примѣнительно къ классному употребленію. Для 3-го и 4-го года обученія въ низшихъ учебныхъ заведеніяхъ и младшихъ классахъ среднихъ. Ц. **60** к.

2-ое изданіе Ученымъ Ком. Мин. Народ. Пр. допущено въ качествѣ учебнаго пособія для приготовительныхъ и первыхъ двухъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній и для городскихъ училищъ.

Допущено въ качествѣ учебнаго пособія для приготовительнаго и седьмого классовъ женскихъ институтовъ и гимназій Вѣдомства учрежденій Императрицы Маріи.

**Азбука выразительнаго чтенія.** Первые указанія и совѣты учащимся. Пособіе для учениковъ городскихъ училищъ и среднихъ учебныхъ заведеній. Ц. **20** к.

Ученымъ Комит. Мин. Нар. Пр. признана заслуживающею вниманія при пополненіи ученическихъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній.

Допущена въ ротныя библіотеки среднихъ и старшихъ ротъ кадетскихъ корпусовъ. (Циркуляръ Главнаго Управленія военно-учебныхъ заведеній 18 мая 1910 г., № 14).

Училищнымъ Совѣтомъ при Святѣйшимъ Синодѣ допущена въ библіотеки церковно-приходскихъ школъ.

**Русское правописаніе.** Учебная и справочная книжка для учениковъ городскихъ училищъ и первыхъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній. Ц. **30** к.

Училищнымъ Совѣтомъ при Святѣйшимъ Синодѣ допущена къ употребленію въ церковно-учительскихъ и второклассныхъ школахъ въ качествѣ учебнаго пособія. („Церковныя Вѣдомости" 1910 г., № 50).

Циркуляромъ Главнаго Управленія военно-учебныхъ заведеній, отъ 22 янв. 1911 г., за № 4, допущена въ качествѣ учебнаго пособія для первыхъ классовъ кадетскихъ корпусовъ.

Продаются въ извѣстныхъ книжныхъ магазинахъ Москвы и Петербурга: **Башмаковыхъ, Вольфа, Думнова, Карбасникова, Оглоблина, Панафидиной, Суворина, Тузова, «Учитель», Цукермана** и др.

## Главный складъ у автора:

**С.-Петербургъ, Васильевскій Островъ, 6 линія, д. № 29, кв. 136.**

*Выписывающіе изъ склада на сумму не менѣе 1 руб. за пересылку не платятъ.*